

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية بمكة المكرمة
قسم علم النفس

النمو النفس اجتماعي للأنما وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية

دراسة مقارنة على عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية

إعداد الطالب:

محمد بن عبده محمد آل جابر

إشراف الدكتور:

حسين بن عبد الفتاح الغامدي

متطلب تكميلي مقدم لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة لنيل درجة
الماجستير في علم النفس تخصص: التوجيه والإرشاد النفسي.

الفصل الدراسي الثاني

١٤٣١ - ١٤٣٢هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

كلية التربية

عمادة الدراسات العليا

نموذج (٨)

إجازة أطروحة ماجستير في صيغتها النهائية

الاسم رباعي: محمد بن عبده محمد آل جابر

الكلية: كلية التربية - القسم: قسم علم النفس - التخصص: الإرشاد النفسي.

الأطروحة مقدمة لنيل درجة: الماجستير في التربية.

عنوان الأطروحة: النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية: دراسة مقارنة على عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية .

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين وعلى اله وصحبه أجمعين ، وبعد.

بناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة أعلاه والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٥ / ٦ / ١٤٣٢ هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة، وحيث قد تم عمل اللازم، فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه. والله الموفق.

أعضاء اللجنة

المناقش الثاني
أ. ربيع سعيد طه

المناقش الأول
أ. د. زاهد مجير الحارثي

المشرف
د. حسين عبدالفتاح العامدي

رئيس قسم علم النفس
د/محمد جعفر ثابت

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى: ﴿وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾ الذاريات ٢١

إهداء

إلى أخي الفاضل لتشجيعه ودعمه المستمر.
إلى شريكة رحلة الحياة زوجتي العزيزة.
إلى زينة حياتي وشموع الأمل المتقدة أبناء الأعراء.
إلى زملاء المهنة وجميع الأصدقاء وكل من قدم لي النصح والعون.
إلى أولياء أمور الطلاب وجميع منسوبي التربية والتعليم.
أهدي لكم هذا الجهد وأتمنى أن يكون ذو نفع وفائدة.

شكر وعرفان

شكري العظيم ودعائي الدائم لوالدي، سائلاً الله أن يتغمده بواسع الرحمة والمغفرة وأن يدخله جنة الفردوس، لتشجيعه الدائم، ودعائه المستمر لي في أسفاري للدراسة. كما أقدم جزيل الشكر والعرفان وعظيم الامتنان إلى سعادة الدكتور القدير/ حسين بن حسن عبد الفتاح الغامدي، المشرف على هذه الرسالة، والذي كان لملاحظاته أكبر الأثر في توجيه الباحث وإتمام عمله.

كما أقدم شكري الجزيل إلى كل من: سعادة الأستاذ الدكتور/ زايد بن عجير الحارثي، عميد كلية التربية بجامعة أم القرى، وسعادة الأستاذ الدكتور/ ربيع سعيد طه، على تشريفهما لي بمناقشة خطة البحث وكذلك مناقشة الرسالة، والتي سيكون لملاحظتهما أكبر الأثر في إخراجها في صورة أفضل.

والشكر موصول لكل أساتذتي بجامعة أم القرى، وأثنى بالشكر على منسوبي مكتبة محاليل العامة، ومكتبة الملك عبدالله بجامعة أم القرى، لدمائة أخلاقهم وحسن تعاملهم والدعم المستمر والدائم بالمراجع والدراسات، التي ساعدت في إكمال هذه الرسالة .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى مدير التربية والتعليم بمحافظة محاليل الدكتور/ حسن بن إبراهيم إدريس، وإلى رئيس قسم التوجيه والإرشاد الأستاذ/ أحمد بن الحسين الخيري، وإلى زملائي مشرفي التوجيه والإرشاد فرداً فرداً، والشكر موصول إلى مدير التطوير التربوي سابقاً ومساعد مدير التربية والتعليم حالياً الأستاذ/ علي بن محسن عداوي، وإلى وحدة الخدمات الإرشادية "مشرفين ومرشدي طلاب" على تعاونهم المثالي وتسهيل إجراءات التطبيق الميداني، كما أشكر جميع مديري المدارس الثانوية التي تم تطبيق الدراسة فيها وكذلك مرشدي الطلاب الذين قدموا لي العون والمساعدة في تطبيق مقاييس الدراسة، ولا يفوتني أن أشكر مدير الإشراف التربوي الأستاذ/ محمد فايع الفتحي، ومشرف اللغة العربية الأستاذ/ محمد جابر آل معيد، على مراجعتهم اللغوية للدراسة، وأرفع الشكر إلى مدير مستشفى محاليل الأستاذ/ علي بن يحيى القحطاني، والطبيب النفسي بالمستشفى/ عاطف سيد أنس، والأخصائي الاجتماعي بالمستشفى/ مشهور بن حسين الشماخي، على ما قدموه لي من فرص تدريبية وتطبيق عملي وتعاون غير محدود في أثناء التدريب الميداني.

ملخص الدراسة

حاولت الدراسة الكشف عن النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية. ولتحقيق الهدف قام الباحث بتطبيق أدوات بحثه وشملت: ١ - مقياس النمو النفس اجتماعي للأنا (الغامدي، ٢٠١٠) ٢ - المقياس الموضوعي لتشكّل هوية الأنا (الغامدي، ٢٠٠٨)، على عينة من (٢٠٠) طالب من طلاب المرحلة الثانوية شاملة الصفوف الأول الثانوي والثاني الثانوي والثالث الثانوي في تخصصات (العلوم الطبيعية) و (العلوم الشرعية) من المشكلين وفقاً للمعايير المتبعة في إدارة التربية والتعليم ومدارس التعليم العام، وذلك في مقابل عينة من (٢٠٠) طالب من الطلاب العاديين. ليكون مجموع أفراد العينة (٤٠٠) طالب، وقد استبعد الباحث نتيجة لطبيعة خصائص المقياس عدد (٢٠) طالباً لوقوعهم في ثلاث رتب فأكثر. وتحليل البيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية:

١. أظهرت النتائج انخفاض تحقيق الهوية لدى المشكلين والعاديين، بينما ظهر ارتفاع تشتت الهوية لدى المشكلين بدرجة أكبر، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين العاديين والمشكلين في رتبتي تحقيق وتعلّق الهوية بينما كانت هناك فروق في رتبتي انغلاق وتشتت الهوية عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١ و ٠,٠٥) لصالح العاديين.
٢. تبين وجود فروق ذات دلالة في توزيع أفراد العينتين على رتب الهوية المختلفة.
٣. لم تظهر فروق في الدرجات الخام لرتب الهوية للطلاب المشكلين تبعاً لنمط السلوك في جميع رتب الهوية ماعدا انغلاق الهوية عند درجة (٠,٠١) وقد انحصرت هذه الفروق بين مجموعتي الغياب والعدوان عند (٠,٠٥).
٤. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لأزمات النمو النفس اجتماعي في جميع الأزمات لصالح العاديين عند درجة (٠,٠١) ما عدا أزمة الاستقلال كنتيجة لدعم الثقافة لتبعية الأبناء للأباء والأساتذة، والمعتقدات الاجتماعية، ولهذا لم يظهر العاديون فروقاً فيها مع المشكلين.
٥. لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية، في طبيعة الفروق في الدرجات الخام لأزمات النمو، بين المشكلين تبعاً للمشكلات التي يعانون منها في كل الأزمات: (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية)، وعليه يمكن القول إن أزمات النمو النفس اجتماعي يمكن أن ترتبط بالمشكلات السلوكية بصرف النظر عن نوع هذه المشكلات.
٦. تبين وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى ثقة (٠,٠١) بين أزمات النمو النفس اجتماعي: (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية)، وهي متوقعة لأنها جميعاً سمات إيجابية، وتعتبر مؤشراً لسلامة المقياس واعتماداً على ما انتهت إليه الدراسة، فقد أوصى الباحث بتوصيات ومقترحات منها:

١. التوسع في بحوث ودراسات النمو النفس الاجتماعي للأنا، وتشكّل الهوية، مع المتغيرات التربوية الأخرى.
٢. إعداد بيئة تربوية مناسبة للتربية والتعليم: (مباني، تجهيزات، تأهيل معلمين، وسائل تعليم، مناهج دراسية).
٣. توعية أولياء الأمور والمعلمين بخصائص النمو ومتطلباتها، وإشباع الحاجات النفسية والمادية للأبناء.
٤. عمل دراسات حالة للطلاب المشكلين، للتوصل لأسباب المشكلات، والتشخيص الدقيق، ووضع الخطط العلاجية.

Abstract

This study aims to investigate the relationship between the psychosocial development and some behavioral problems among a sample of 200 problematic and 200 normal high school students in Mahyel Asser. To achieve this goal, several scales applied to the students. These scales include “the psycho-social development Scale (AL-Ghamdi, 2010a), and Ego Identity Scale (AL-Ghamdi, 2008)”. The analysis of the data revealed the following results:

- 1. Few normal and problematic students achieve their identity, while more abnormal-students fall in the diffusion identity status. However, no significant differences were found between groups in identity achievement status and moratorium identity status. In contrast, significant differences were found between them in diffusion status, and foreclosure status.**
- 2. There are significant differences between normal and abnormal students in their final identity status.**
- 3. There are no significant differences between problematic students according to the type of their behavioral problem in the raw scores of all identity status except foreclosure status.**
- 4. There are significant differences between problematic students according to the type of their behavioral problem in the resolution of all psychosocial crisis except the autonomy crisis.**
- 5. There are no significant differences between problematic students according to the type of their behavioral problem in the raw scores of the first five psychosocial crisis (Trust, autonomy, intuitive, industry, identity).**
- 6. There are significant correlations between the raw scores of all psychosocial crisis (Trust, autonomy, intuitive, industry, identity).**

Depending on the results, the following implications and some research decisions are

recommended as following:

- * Conduction more studies in the psychosocial development of ego and ego identity in the light of different educational variables.**
- * Improving the education environment(Buildings, labs, teachers’ qualification, leering techniques, and curricula).**
- * Improving the parents’ as well as the teachers knowledge and awareness of the development needs and characteristics, and the methods of meeting them.**
- * Conducting more studies among problematic students, in aim to define the reasons of their problems, and to set treatment plans.**

قائمة المحتويات

أ	إهداء
ب	شكر
ج	ملخص الرسالة باللغة العربية
د	ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية
هـ	قائمة المحتويات
ح	قائمة الجداول

الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة

٢	مقدمة
٤	مشكلة وتساؤلات الدراسة
٥	أهمية وأهداف الدراسة
٥	مصطلحات الدراسة
٩	حدود الدراسة

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً- الإطار النظري:

المبحث الأول: نظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي:

١١	موجز عن تاريخ التحليل النفسي
١٤	نظرية النمو النفس اجتماعي لأريكسون
١٥	مراحل وأزمات النمو النفس اجتماعي
٢٦	فاعليّات الأنا
٣٤	تشكّل هويّة الأنا

المبحث الثاني: المشكلات السلوكية المدرسية:

٣٨	تقديم عام عن السلوك الإنساني .
٣٩	مفهوم السلوك وتكوينه وأنماطه.
٤٣	مظاهر السلوك العدواني.
٤٩	الغياب عن المدرسة.
٥٤	التأخر عن الحضور إلى المدرسة.
٥٧	الهروب من المدرسة.
٦٠	الغش الدراسي.
٦٥	التدخين.
٧٦	الإنضباط الصفّي.
٨٠	إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسيّة.
٨٣	الطرق والأساليب الإرشادية والعلاجية للمشكلات السلوكية المدرسية

ثانياً- الدراسات السابقة:

١٠٥	دراسات عن النمو النفس اجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات.
١٠٦	دراسات عن فاعليّات الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات.
١٠٧	دراسات عن تشكّل هويّة الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات.
١١٠	دراسات عن المشكلات السلوكيّة وعلاقتها ببعض المتغيرات.
١١٧	تعليق على الدراسات السابقة.
١١٩	فروض الدراسة.

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة

١٢١	منهج الدراسة.
-----	---------------

١٢١	مجتمع الدراسة.....
١٢١	عينّة الدراسة.....
	(٣) أدوات الدراسة المستخدمة:
١٢٢	مقياس النمو النفس اجتماعي.....
١٢٩	المقياس الموضوعي لتشكّل هويّة الأنا.....

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

١٣٥	تحليل وتفسير نتائج الدراسة.....
١٤٧	الخاتمة.....
١٤٩	توصيات الدراسة.....

قائمة المراجع:

١٥٣	أ - المراجع العربيّة.....
١٦٣	ب - المراجع الأجنبيةّة.....

ملاحق الدراسة:

١٦٥	ملحق (١) مقياس النمو النفس اجتماعي.....
١٧٢	ملحق (٢) مقياس تشكّل هويّة الأنا.....

قائمة الجداول المعلوماتية

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	خصائص ووظائف الشخصية والفترة الزمنية لها وفقاً لفرويد.	١٢
٢	النمو النفس اجتماعي للأنا وفق مبدأ التطور المتعاقب.	١٧
٣	أزمات النمو وفاعليّات الأنا المكتسبة خلال مراحل النمو لدى أريكسون.	٣٣
٤	رتب هويّة الأنا والالتزامات لدى "جيمس مارشا".	٣٧

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	عنوان الرسم	الصفحة
١	طبيعة تشكّل الهويّة لدى الطلاب العاديين والطلاب المشكلين	١٣٨

قائمة الجداول الإحصائية

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
١٣٥	العلاقة بين الدرجات الخام لرتب الهوية الأساسية.	١
١٣٦	العلاقة بين الدرجات الخام لأزمات لنمو النفس اجتماعي.	٢
١٣٦	العلاقة بين درجات رتب الهوية الأساسية ودرجات أزمات النمو النفس اجتماعي.	٣
١٣٨	طبيعة تشكّل الهوية لدى الطلاب العاديين والطلاب المشكلين: عدد الأفراد ونسبهم في كل رتبة.	٤
١٤١	نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لرتب الهوية.	٥
١٤٢	الفروق بين طبيعة توزيع العاديين والمشكلين على رتب الهوية المختلفة.	٦
١٤٣	طبيعة الفروق في الدرجات الخام لرتب الهوية الأساسية لدى المشكلين تبعاً لنمط السلوك.	٧
١٤٤	اختبار شيفيه موقع الفروق بين الأفراد في رتبة انغلاق الهوية. (الرتبة الوحيدة التي تبين وجود فروق فيها).	٨
١٤٥	الفروق بين العاديين والمشكلين في درجات أزمات النمو النفس اجتماعي.	٩
١٤٦	الفروق في درجات أزمات النمو النفس اجتماعي لدى المشكلين تبعاً لنمط السلوك.	١٠

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة:

إن غرس القيم السلوكية النبيلة في نفوس الطلاب، من أهم الواجبات التي يجب إعطاؤها الأولوية في منظومة تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ويجب السعي إلى تحقيقها في بناء شخصية الطالب، لتحصينه ذاتياً من السلوكيات غير السوية التي تخالف الفطرة الإنسانية والخلق القويم، امتثالاً لقوله عز وجل واصفاً النبي العظيم محمد صلى الله عليه وسلم: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} القلم: ٤. واتباعاً لسنة المصطفى عليه الصلاة والسلام، عن أنس بن مالك رضي الله عنه، قال: لم يكن النبي صلى الله عليه وسلم سبباً، ولا فحاشاً، لعائناً، كان يقول عند المعتبة: " ماله ترب جبينه". رواه البخاري. (الزبيدي، ٢٠٠٦).

والم تأمل لواقع المؤثرات السلوكية العامة وما طرأ على الحياة الاجتماعية للأسرة في ضوء معطيات العصر الحالي، وفي مجال التواصل الثقافي، والإعلامي، والاجتماعي بين شعوب العالم، يدرك ضرورة مساعدة الناشئة على التعامل الإيجابي الفعال مع هذه التحديات المعاصرة، وحجم المسؤولية فيما يجب أن تقوم به المدرسة مديراً، ووكيلاً، ومعلماً، ومرشداً طلابياً، في سبيل الحفاظ على القيم الإنسانية وغاياتها. وتحصين الطلاب ضد أي سلوكيات سيئة تنبعث من رفاق السوء، أو وسائل الاتصال أو الإعلام أو أيّاً كان مصدرها، وتعليمهم الأساليب الحضارية، التي يحث عليها ديننا الحنيف في التعامل مع المواقف والأحداث، في قوله عز وجل: {وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ} فصلت: ٣٤.

وتعتبر المدرسة عاملاً بارز الأثر في تكوين شخصية الطالب، التكوين العلمي والتربوي السليم، وفي تحديد اتجاهاته في حياته المقبلة وعلاقته في المجتمع، وتأتي في المرتبة الثانية بعد الأسرة، من حيث الأهمية في تنشئة الطفل، خاصة بعد أن عمم التعليم وأصبح إجبارياً في سنواته الأولى في أغلب الدول، وتحمل المدرسة تعليم الصغار بالتعاون مع الأسرة من أجل توسيع مدارك الطفل وحمله على حب المعرفة وطلب العلم، مما أدى إلى بروز المدرسة كمؤسسة اجتماعية مهمة، لها أثرها الفعال في مختلف جوانب الطفل النفسية، والاجتماعية، والأخلاقية، والسلوكية، خاصة أن الطفل في السنوات الأولى من عمره يكون مطبوعاً على التقليد، والتطبع بالقيم التي تسود مجتمعه الذي يعيش فيه، فهو يتأثر في الغالب بالجو الاجتماعي الذي يعيشه في المدرسة. والمدرسة كونها مصدراً لبعث العلم في نفوس الأطفال فأنها أيضاً بالنسبة للطفل تعتبر نسيجاً معقداً من العلاقات، ف فيها تتوسع الدائرة الاجتماعية للطفل بلقائه بأطفال جدد، وجماعات جديدة، فيتعلم الطفل في جوفها المزيد من المعايير الاجتماعية في شكل نظم، كما يتعلم أدواراً اجتماعية جديدة، فهو يتعلم الحقوق والواجبات، وضبط الانفعالات، والتوفيق بين حاجاته وحاجات الغير، ويتعلم التعاون، ويتعلم الانضباط السلوكي. (الشرقاوي، ١٩٨٦؛ المطيري، ٢٠٠٦).

ويجسد ذلك التعاون بين الناس على البر والتقوى، ومحاربة السلوك السيئ، وكل ما فيه ضرر وتعدي على الآخرين، ويحمل الإنسان ذنباً وآثاماً، كما قال رب العزة والجلال: {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ} المائدة ٢٠.

وتمثل نظرية أريكسون في نمو الأنا بصفة عامة، وتشكل الهوية بشكل خاص نقلة نوعية في تاريخ التحليل النفسي، حيث حولت مساره من التركيز على سيكولوجية الهو القائلة بخضوع النمو للحتمية البيولوجية ممثلة في غريزتي الجنس والعدوان لمؤسس النظرية فرويد، إلى التركيز على سيكولوجية الأنا المؤكدة لتطور الأنا وتطور فاعليّاته وفقاً لمبدأ التطور المؤكد بدور التفاعل بين العوامل البيولوجية والبيئية وما يثمر عن تفاعلها من سمات شخصية في أحداث التغيير النفس اجتماعي. والنمو الإنساني كما يرى أريكسون (1968) Erickson عبارة عن التغير النمائي الحادث عبر دورة الحياة في إطار التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية بالإضافة إلى فاعلية الأنا (العوامل الشخصية) حيث تنمو شخصية الفرد في ثمان مراحل متتابعة، يظهر في كل منها أزمة أو حاجة يؤدي حلّها إلى نمو الأنا وكسب فاعلية جديدة، في حين يؤدي عدم حل تلك الأزمات إلى اضطراب النمو، أو اضطراب نمو الأنا تحديداً، وفي هذا الإطار قدم أريكسون نموذجاً الشهير حول نمو الشخصية عام (١٩٦٥م). مستوعباً فكرة أن تطور الإنسان يحدث نتيجة طبيعية للأحداث الاجتماعية والثقافية في المحيط الذي يعيش فيه الفرد، حيث يعتمد التقدم في كل مرحلة من تلك المراحل على نجاح الفرد في المراحل السابقة. وتتضمن كل مرحلة بعض المهام النفسية والاجتماعية. (الغامدي، ٢٠٠١أ، ٢٠٠١ب، ٢٠٠٨، ٢٠١٠أ، ٢٠١٠ب؛ العمري، ٢٠٠٨؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨). كما يرى (Berger 2001) أن شخصية الفرد عبارة عن كيان واحد يتكون من عدد من الجوانب النمائية، الخاضعة للنضج البيولوجي في سياق ثقافة المجتمع، والمرتبطة ببعضها البعض بطريقة أو بأخرى مما يصعب فصل أحدهم عن ذلك الكل، إلا بغرض الاستقصاء العلمي.

وبالرغم من أهمية نمو الأنا ممثلاً في كسب فاعليات الأنا المختلفة، وتشكل الهوية بالسلوك السوي والمشكل في المرحلة الثانوية، وبالرغم من وجود بعض الدراسات في العالم الغربي حول هذا الموضوع، إلا أن الدراسات العربية والمحلية لم تول هذا الموضوع اهتماماً. وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن علاقة النمو النفس اجتماعي للأنا ببعض المشكلات السلوكية، في دراسة مقارنة على عينة من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محاليل التعليمية.

مشكلة الدراسة:

الدراسة الحالية تحاول كشف العلاقة بين طبيعة بعض جوانب النمو النفس اجتماعي، كما افترضه أريكسون (حل أزمات النمو النفس اجتماعي، طبيعة تشكّل رتب الهوية)، والمشكلات السلوكية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة محايل التعليمية للبنين، وذلك لدى عينة من المشكلين، مقارنة بعينة من العاديين (الأسوياء)،

تساؤلات الدراسة:

أولاً: العلاقة بين أزمات النمو النفس اجتماعي للأنثا وتشكّل هوية الأنثا لدى المشكلين:

١. ما طبيعة العلاقات بين درجات العينة في أزمات مراحل النمو النفس اجتماعي المختلفة؟
٢. ما طبيعة العلاقة بين كل من درجات أزمات النمو النفس اجتماعي ودرجات رتب هوية الأنثا المختلفة لدى عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين؟

ثانياً: تشكّل هوية الأنثا:

٣. ما طبيعة تشكّل هوية الأنثا لدى عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين؟
٤. هل توجد فروق في طبيعة تشكّل هوية الأنثا بين عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين؟
٥. هل توجد فروق في طبيعة تشكّل هوية الأنثا بين الطلاب المشكلين تبعاً لطبيعة السلوك المشكل؟

ثالثاً: أزمات النمو النفس اجتماعي للأنثا:

٦. هل توجد فروق دالة إحصائية في طبيعة حل أزمات النمو النفس اجتماعي بين عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين؟
٧. هل توجد فروق في طبيعة حل أزمات النمو النفس اجتماعي بين الطلاب المشكلين تبعاً لطبيعة السلوك المشكل؟

أهمية وأهداف الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة من الناحية النظرية من الدراسات القليلة التي تناولت جوانب النمو النفس اجتماعي، وهوية الأنا في آن واحد، وتأتي أهمية الدراسة من أهمية النمو النفس اجتماعي للأنا وحل الأزمات، وكسبه لفاعليّاته وأهميّة تشكّل الهوية بوجه خاص على سلوك الطالب وعلاقاته وإنجازاته. وستوفر الدراسة بإذن الله قاعدة نظرية توضّح طبيعة هذه العلاقة.

كما ستمثل من الناحية التطبيقية قاعدة للتطبيق من قبل التربويين بصفة عامّة، والمعلمين ومرشدي الطلاب، وأولياء الأمور بصفة خاصّة، من أجل مساعدة الطلاب على تجاوز مشكلاتهم الاجتماعية والسلوكية والنفسية وبالتالي تجاوز مشكلاتهم المدرسية ومنها: " العدوان، الغياب، التأخر عن المدرسة، الهروب من المدرسة، الغش في الاختبارات، التدخين، الانضباط الصفي، القصور في أداء الواجبات والمهام المدرسية". ويمكن الاستئارة بها لتفهّم مشكلات الطلاب والعمل على حلّها ومعرفة خصائص نمو و احتياجات المراهق، ومساعدته في تحقيق الهوية، وفقاً لما يتم التوصل إليه.

مصطلحات الدراسة:

النمو النفس اجتماعي Psychosocial Development :

يعرّف النمو من وجهة نظر أريكسون على أنه "عملية تطورية تعتمد على أحداث ذات تتابع ثابت في المجال البيولوجي والنفسي والاجتماعي، وهو يتضمّن عملية علاجية تلقائية لشفاء الآثار الناجمة عن الأزمات الطبيعية والعرضية الكامنة في النمو". (الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٠١٠ أ). وتشمل الجوانب التي سيتم قياسها في هذه الدراسة ثلاثة جوانب هي: "حل أزمات النمو النفس اجتماعي، طبيعة نمو فاعليّات الأنا، طبيعة تشكّل رتب هوية الأنا".

أزمات النمو Development Crisis :

يقصد بالأزمة: الضيق والشدة، فيقال: "أزمت السنة أزمًا" أي اشتد قحطها. (الفيومي، ٧٧٠هـ). والمفهوم العام للأزمة هي: " كل موقف أو حدث يؤدي إلى تغيير فجائي في منظومة العمل، مما يؤثر سلباً على النتائج". (العسقلاني، ١٩٩٨). وقد استخدم أريكسون مصطلح: (أزمة Crisis)، من منظور تطوري للإشارة إلى بداية كل مرحلة، وهو ما يعني أن الأزمة لا تعبر عن تهديد أو فاجعة أو نكبة يصعب مواجهتها أو حلّها، بل للإشارة إلى مرحلة حرجية يتم فيها استشعار العجز المتزايد (الحاجة المتزايدة)، وأيضاً الفرص البارزة المتاحة للنمو للتغلب على هذا العجز، ولذا فإن الأزمة نفسها تمثل مصدراً أساسياً للتطور للفاعليّات المكتسبة أو سوء التكيف في المقابل. ونعني بها في هذه

الدراسة: "مدى حل أزمات النمو النفس اجتماعي الثمانية، وفقاً لمقياس النمو النفس - اجتماعي مقياس حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون".

تشكل هوية الأنا Ego-Identity formation

هي محاولة المراهق لتحديد معنى لوجوده من خلال الإجابة على تساؤلات ترتبط بأهدافه وأدواره في الحياة مثل: (من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ وإلى أين أتجه؟). وعلى هذا الأساس وظّف أريكسون هذا المفهوم في مواضع عديدة لتأكيد تأثيرها بالعوامل الاجتماعية، وطبيعة النمو الشخصي في الطفولة من جانب، وتأثيرها في الشخصية والسلوك خلال المراهقة والرشد من جانب آخر. (الغامدي، ٢٠٠١، أ، ٢٠٠١، ب، ٢٠٠٨ ؛ Erikson, 1968, 1963). ويعرّف تشكّل الهوية حسب الدراسة الحالية بأنه حل أزمة الهوية والتي يمكن التعبير عنها بعدة رتب (أنماط) وفق مقياس رتبة تحقيق الهوية.

المشكلات السلوكية Behavior Problems

هي سلوك متكرر يقوم به الشخص، متطرفاً عن المعايير الاجتماعية والإحصائية والأخلاقية، ويمثل خطراً على الطالب نفسه أو المحيطين به. (دليل التربويين، ١٤٢٨هـ). وتقتصر هذه الدراسة على المشكلات السلوكية التالية: (العدوان، الغياب، التأخر عن الحضور للمدرسة، الهروب من المدرسة، الغش المدرسي، التدخين، عدم الانضباط الصفّي، إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية).

الطالب المشكل Problematic student

تعددت وتباينت تعريفات الطالب المشكل واختلف الباحثون في تعريفهم له ومنها "أنه ذلك الطفل الذي ينحرف سلوكه انحرافاً ملحوظاً، عما نعتبره عادياً بحيث يستدعي هذا الانحراف نوعاً من الخدمات التربوية تختلف عما يقدم للأطفال العاديين". والسلوك المشكل عند الطفل ما هو إلا استراتيجيات غير ناجحة لمطالب الحياة. ويتعلم الطفل أن هذه الإستراتيجيات تؤذيه بالذات. وغالباً ما تؤذي الآخرين أيضاً. ويحدث هذا عندما تفشل هذه الإستراتيجيات في تحقيق أهدافها. (ملحم، ٢٠٠٧). ويرى معظم الناس أن السلوك يكون سويّاً ومقبولاً عندما يكون مألوفاً ومتطابقاً مع سلوك الغالبية العظمى من الأطفال في مثل سنّه. فان كان الطفل غير قادر على التكيف مع المعايير السائدة في المجتمع أو لا يريد التكيف معها. فإنه يصبح طفلاً سيئ التكيف. (زهران، ١٩٧٧). ويعرف الطالب المشكل في هذه الدراسة بأنه: "من تتكرر منه المواقف اليومية الطارئة، أو من يقع في مخالفات المواظبة، أو في فئة أو أكثر من الفئات الخمس للمخالفات السلوكية في قواعد تنظيم

السلوك والمواظبة لطلاب التعليم العام في أثناء أيام الدراسة، بالرغم من تقديم الخدمات والبرامج الإرشادية والعلاجية له". وقد تم اختيار الطلاب المشكلين في هذه الدراسة وفقاً للمعايير التالية:

١. قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام: تشير (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧هـ)، في تنظيمها لطلاب التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية إلى جانبين:

أ. السلوك: ويحتوي جميع المخالفات السلوكية المتوقعة ارتكابها من الطلاب، وقد صنفت إلى خمس درجات مرتبة حسب حدتها تصاعدياً من الدرجة الأولى إلى الدرجة الخامسة، حيث صنّف (العدوان) وما يتعلق به ضمن مخالفات الدرجة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة. بينما أدرج (التدخين) داخل المدرسة أو في محيطها في مخالفات الدرجة الثالثة. ووضع (الغش الدراسي) في مخالفات الدرجة الثانية. وصنّف (عدم الانضباط الصفّي) وما يتعلق به، ضمن مخالفات الدرجة الأولى، والثانية، والثالثة. أما (إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية) فقد صنّف ضمن مخالفات الدرجة الأولى، وتم تخصيص (١٠٠) درجة للسلوك بواقع (٥٠) درجة لكل فصل دراسي ويتم حسم الدرجات حسب تصنيف المخالفة، وفق آلية تقويم تتضمن استبدال السلوك السوي بالسلوك غير السوي من خلال الممارسة الإيجابية للطلاب لتعويض الدرجات التي حسمت عليه.

ب. المواظبة: وهي التزام الطالب بالحضور إلى المدرسة حسب المواعيد الرسمية المحددة لذلك، والانتظام ببرنامج اليوم الدراسي من بدايته إلى نهايته، ويقع ضمن هذا التصنيف (الغياب، الهروب من المدرسة، التأخر عن الحضور للمدرسة). ويسجل لكل طالب في مدارس التعليم العام (١٠٠) درجة للمواظبة بواقع (٥٠) درجة لكل فصل دراسي، ويتم حسم (درجة واحدة) عن كل يوم غياب عن المدرسة بدون عذر مقبول خلال الفصل الدراسي، بينما يتم حسم (درجتين) عن كل يوم غياب عن المدرسة بدون عذر مقبول في الأسبوع الذي يسبق الإجازة أو في الأسبوع الذي يليها، ويحسم على الطالب (درجتان) عن كل يوم غياب إذا غاب عن المدرسة بدون عذر مقبول في الأسبوع الذي يسبق الاختبارات، ويحسم على الطالب (ربع درجة) في كل مرة عند تأخره اليومي عن التمارين الصباحية بدون عذر مقبول، ويتم حسم (ربع درجة) على الطالب عن كل تأخر عن الحصة الدراسية بدون عذر مقبول، بينما يحسم على الطالب (نصف درجة) إذا تغيب عن أي حصة دراسية بدون عذر مقبول. مع ملاحظة أن الحسم هنا يعتبر نهائياً بالنسبة للمواظبة، وليس هناك مجال أو آلية للتعويض على غرار السلوك، إلا بعذر مقبول .

٢. قائمة مشكلات الطلاب في المرحلتين المتوسطة والثانوية: وهي عبارة عن استبانة تحتوي على (١٠٦) فقرة تشمل مشكلات صحية، واجتماعية، وتحصيلية، واقتصادية، ونفسية، تتضمن أربعة

خيارات للإجابة من قبل الطالب كالتالي: (قوي - متوسط - بسيط - لا يوجد) بالإضافة إلى خانة للمشكلات الخاصة بالطالب، ولم ترد ضمن العبارات الـ (١٠٦) داخل الاستمارة، وتمثل دراسة ميدانية تطبق في بداية كل عام دراسي، على طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، وتحلل وتفسر نتائجها، ثم توضع المشكلات التي تمثل الأولوية ضمن خطة العمل لبرامج وخدمات التوجيه والإرشاد، وتوضع خطط وبرامج إرشادية وعلاجية لها. وحيث إن هذه القائمة تتعامل بصفة عامة مع المشكلات التي تظهر بنسب عالية في المدارس، فإنها أيضاً تتيح الفرصة لدراسة ومعالجة تلك المشكلات، بخصوصية تامة للطلاب الذين يرغبون في حل مشكلاتهم بصورة فردية، من خلال التوجه إلى المرشد الطلابي لتقديم الخدمة لهم من خلال دراسة الحالة الفردية، أو الإرشاد الجمعي، حسب نوع المشكلة، وقد أظهرت نتائج هذه القائمة في الخمس سنوات الأخيرة بعد تطبيقها في مدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية في محافظة محاليل التعليمية، أن أكثر المشكلات التي يعاني منها الطلاب هي: (التدخين، التأخر عن الحضور للمدرسة، الغياب، إهمال الواجبات، عدم الانضباط الصفّي، الغش الدراسي، الهروب من المدرسة، العدوان).

٣. **المواقف اليومية الطارئة:** وهي مجموعة المشكلات السلوكية، والمخالفات التي تحدث من الطالب خلال اليوم الدراسي مثل: (نسيان الكتاب أو الدفتر، عدم حل الواجب، التأخر عن الحصة، إثارة الفوضى في الفصل) ويستثنى (الغياب) فقط، حيث يتعامل معها المرشد الطلابي من خلال تصنيف حالة الطالب، وتحديد نوع الخدمة التي يحتاجها بعد معرفة الأسباب، وفق الخطوات والإجراءات الإرشادية والعلاجية، ويتم توثيق ذلك عبر برنامج إرشاد الحاسوبي في: (المواقف اليومية الطارئة، ودراسة الحالة، والإرشاد الجمعي) من خلال نماذج مخصصة لها.

٤. **دراسة الحالة:** يرى زهران (٢٠٠٢)، أن دراسة الحالة هي كل المعلومات التي تجمع عن الحالة، والحالة قد تكون فرداً أو أسرة أو جماعة، وهي وسيلة شائعة الاستخدام لتلخيص أكبر عدد ممكن من المعلومات عن العميل وتعتبر أكثر الوسائل شمولاً وتحليلاً، وقد تستغرق أياماً، أو عدة أشهر، أو سنوات وتتم وفق طرق علمية تستخدم فيها نظريات التوجيه والإرشاد، وفتيات المرشد الطلابي وفق خطط مدروسة. وتتم دراسة الحالة من قبل المرشد الطلابي للطالب بعد تكرار السلوك أو شدته.

٥. **الإرشاد الجمعي:** وهو تنفيذ الخدمة الإرشادية لمجموعة من الأفراد، أي أنها علاقة إرشادية بين المرشد ومجموعة من المسترشدين، تتم من خلال جلسات جماعية في مكان واحد، يتشابهون في نوع المشكلة التي يعانون منها، ويعبرون عنها، كل حسب وجهة نظره وطريقة تفكيره، من واقع رؤيته لها وكيفية معالجتها. ومن إيجابيات هذا الأسلوب الإرشادي أنه ينبع من كون الفرد

يتعلم من الجماعة جوانب كثيرة، فهي تكسب الفرد مزيداً من الثقة بالذات، وتضفي عليه روح التعاون والتفاعل والانسجام مع الآخرين من حوله، وكذلك لتوفر عناصر الخبرة والأمن الاجتماعي، والمسايرة لدى الأفراد المشاركين في الجماعة الإرشادية، بما يساهم في حل مشكلاتهم والتعاون على حلّها. (دليل المرشد الطلابي، ١٤٢٢هـ).

المرحلة الثانوية General Secondary school

يشير فرج (٢٠٠٨) إلى أن اليونسكو حددت التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من التعليم، بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي، ويشغل فترة زمنية تمتد من الثانية عشرة حتى الثامنة عشرة من العمر، وبذلك يتضمن التعليم الثانوي المرحلتين المتوسطة والثانوية. ونعني بالتعليم الثانوي في هذه الدراسة: أنه أعلى درجة في السلم التعليمي لمرحلة التعليم العام في المملكة العربية السعودية، حيث تتضمن تلك المراحل (المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات) و (المرحلة المتوسطة ومدتها ثلاث سنوات) و (المرحلة الثانوية ومدتها ثلاث سنوات). ويكون عمر الطالب في المرحلة الثانوية من ست عشرة سنة إلى ثماني عشرة سنة من العمر، تزيد أو تنقص حسب الظروف المحيطة بالمتعلم وتشمل تخصصات: (العلوم الشرعية والأدبية، والعلوم الطبيعية) يتمكن بعدها الطالب من إكمال الدراسة في التعليم العالي في الجامعات أو المعاهد العليا، حسب تخصصه في المرحلة الثانوية، أو الاتجاه إلى القطاع العسكري أو سوق العمل.

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** كشف العلاقة بين النمو النفس اجتماعي للأنثى وبعض المشكلات السلوكية لعينتين من الطلاب المشكلين والعاديين. باستخدام مقياس النمو النفس اجتماعي للأنثى (الغامدي، ٢٠١٠). والمقياس الموضوعي لتشكّل الهوية (الغامدي، ٢٠٠٨).
٢. **الحدود البشرية:** عينة من طلاب المرحلة الثانوية للبنين حددت بـ (٤٠٠) طالب من أصل (٩٢٧١) طالب هم مجموع طلاب المرحلة الثانوية للبنين، بحيث تتكون من (٢٠٠) طالب من الطلاب المشكلين، وأخرى من (٢٠٠) طالب من الطلاب العاديين.
٣. **الحدود المكانية:** اقتصر إجراء الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية للبنين في الصفوف الثلاثة في محافظة محايل التعليمية، وقد تم اختيار (١٦) مدرسة من مجموع (٤١) مدرسة.
٤. **الحدود الزمنية:** قام الباحث بإجراءات تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٢٩ - ١٤٣٠هـ).

الفصل الثاني

أدبيات البحث: (الإطار النظري والدراسات السابقة)

المبحث الأول: نظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي:

أولاً: موجز عن تاريخ التحليل النفسي:

عندما نتحدث عن نظرية النمو النفس اجتماعي فإننا نحتاج إلى معرفة أساس هذه النظرية، والقاعدة التي انطلق منها أريكسون، والمفاهيم التي تأثر بها، والتطورات التي وقعت بين التأسيس والتطوير، وحيث تعود أصول نظرية أريكسون إلى نظرية التحليل النفسي للمؤسس الأول سيجموند فرويد Freud، الذي بدأ بوضع اللبنة الأساسية لنظرية التحليل النفسي على أساس من الأفكار والمسلّمات التي خضعت لتأثيرات متنوعة ومتفاوتة، واستمر في تطويرها لمدة تفوق الخمسين عاماً، وقد توفي وهو لا يزال يطور في نظريته. ونجد أن تطور النظرية مر بأربع مراحل بداية من عام (١٨٨٦م) إلى عام (١٩٣٩م) فمن مرحلة الإعداد إلى مرحلة التحليل النفسي لذاته، وما أسفرت عنه من تعديل في أفكاره الأولى، مروراً بمرحلة انشغاله بتفسير الأحلام، ومن ثم مرحلة التقييم والمراجعة وافترض النظام النهائي لبناء الشخصية. ويسير نمو الإنسان ونمو شخصيته وتطور سلوكه وفقاً لتوجيه حتميات بيولوجية، تتمثل في غريزتي الموت والحياة، المترجمة عملياً بغريزتي الجنس والعدوان، حيث يظهر تأثيرهما في سن مبكرة مع بدايات الحياة، فقد افترض سيجموند فرويد في تفسيره لديناميكية نمو الشخصية ثلاث بناءات للشخصية هي: **الهو ID** وال**أنا Ego** وال**الأنا الأعلى Super ego** كما افترض لوعينا لخبراتنا ثلاث بناءات أخرى تتمثل في: ما قبل الشعور **sub consciousness** ويحوي تلك الخبرات التي لا تكون في مركز الوعي إلا أنه يمكن استرجاعها بشيء من الجهد عندما تكون الخبرات في طريقها للكتب، والشعور **Consciousness** الذي يمثل الجزء الواعي من العقل، ويشمل الجزء الأكبر من **الأنا** (العمليات العقلية الواعية) فيما عدا ميكانزمات الدفاع اللاشعورية، وال**اللاشعور Un consciousness** وهذا هو الجزء الأهم من وجهة نظر فرويد حيث يمثل الجزء الأعظم من العقل، والبعيد عن الوعي كون محتوياته لاشعورية، وعادة ما ترتبط بالأحداث الماضية، والتي ترتبط عادة بالمركبات الأوديبية المرتبطة بالجنس والعدوان، التي حوّلت عن طريق (ميكانيزم الكتب) من **حيّز الوعي** إلى **حيّز اللاوعي**، فهو يرى أن اللاشعور أهم منطقة نستطيع بموجبها أن نفهم سلوكياتنا، سواء السوية منها أو الشاذة. ومن أهم المسلّمات النهائية في نظرية فرويد غريزتي الجنس والعدوان، حيث تمثل الحتمية البيولوجية المتمثلة في غريزتي الجنس والعدوان صلب نظرية فرويد، ويرى أنهما مصدر الطاقة الديناميكية في الحياة النفسية، وكما هو الحال في بقية أجزاء النظرية فقد مرّت نظريته في الجنس بثلاث مراحل، كان آخرها اعتقاده بوجود دافعين متصارعين هما الدافع نحو الحياة، ويرتبط بالحب والجنس، والدافع نحو الموت والدمار ويرتبط بالعدوان. وقسم مراحل النمو النفس جنسي إلى: المرحلة الفمية، وتبدأ في السنة الأولى، والمرحلة الشرجية وتبدأ في السنة الثانية، والمرحلة الأوديبية من السنة الثالثة إلى الخامسة،

ومرحلة الكمون من سن ٦ سنوات حتى نهاية مرحلة الطفولة. وأخيراً مرحلة المراهقة وتبدأ من سن المراهقة. (الغامدي، ٢٠١٠، أ، ٢٠١٠، ب؛ أنجلر، ١٩٩٠).

جدول (١) خصائص ووظائف الشخصية والفترة الزمنية لها وفقاً لفرويد:

الأنا الأعلى Super Ego	الأنا Ego	الهو ID
تتكون من الأنا من ٣ - ٥ سنوات، تنتج عن: التوحد مع معايير الوالدين من تحلل عقدة أوديب.	تتكون من الهو من ٦ - ٨ شهور، تنتج عن: خبرة الفرد لجسمه والعالم الخارجي.	يولد الشخص مزوداً بها.
تتكون من: جزء شعوري، والآخر لاشعوري.	تتكون من: جزء شعوري، وآخر لاشعوري، وثالث قبل الشعوري.	لا شعورية تماماً.
تعمل من خلال تشرب الأخلاقيات وربما تكون واقعية أو غير منطقية.	تقوم بالعمليات الثانوية: الأفعال المنطقية، حفظ الذات، حل المشكلات.	تقوم بالعمليات الأولية البدائية فهي فوضوية، لا منطقية، لا أخلاقية، ليس لديها إحساس بالوقت والمنطق، يمكنها فقط إشباع الرغبات.
تحركها الطاقة المحددة التي كونتها وتلتزم بمعاييرها، تكون قوية جداً وقاسية، وتمثل من بعض النواحي: المكون الاجتماعي للشخصية.	تعمل تبعاً لمبدأ الواقع، وتؤخر إشباع الحاجات إلى أن تأتي فرصة مناسبة كي تتجنب الأخطار والعقاب، وهي مركز الانفعالات وكلما كانت قوية كلما كانت الشخصية سوية.	تعمل تبعاً لمبدأ اللذة، وتعبّر عن الدوافع والتوترات البيولوجية، وتتكون من: غرائز فطرية موروثية تكون قوية جداً وقاسية أو ضعيفة.

ويشير الغامدي (2006-www.arabpsychology.com) إلى تعدد النظريات المنتمية للتحليل النفسي بعد فرويد والتي يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجموعات، لهم اتجاهات بعضها مختلف وبعضها متوافق وهي:

المجموعة الأولى: وقد تبنت اتجاهات منفصلة ويمثلها كارل ينج، Carl Jung والفرد أدلر Alfred Adler وقد رأى ينج Jung أن الإنسان محكوم بعدد من العوامل (الغرائز) الطبيعية، والاجتماعية، والطاقة لديه عامة وليست جنسية، وركز على اللاشعور الجمعي الذي له الأثر الأكبر في تكوين وتوجيه شخصية الفرد، ويرى أن الإنسان يسعى في حياته إلى التوفيق بين العناصر المتضادة في ذاته والعالم المحيط به. أما أدلر Adler فهو لا ينكر تماماً أثر العوامل البيولوجية، ولكنه يعطي أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية، التي هي مرتبطة بالواقع الأساسي للإنسان وهو الكفاح من أجل الوصول إلى الكمال والتميز، والمتربط بمشاعر النقص المرتبطة بدورها بالعوامل

الاجتماعية، وهذا الكفاح يعني التخطيط للمستقبل وليس الارتباط بالماضي، وهو ما يؤثر بشكل كبير في تحديد نمو الشخصية.

المجموعة الثانية: ويطلق عليهم الأفرويديون الجدد وهم: كيرين هورني Karen Horney و اريك فروم Erick Fromm و هاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan، وحيث تقبل هورني Horney اغلب أفكار فرويد إلا أنها ترى أن هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان بديلاً عن الجنس، أهمها الحاجة للحب والقبول والاعتراف ثم الحاجة لتحقيق الذات، وتقول أن العلاقات الأسرية هي الأساس في إشباع أو إحباط الحاجات، وتمثل خبرات الطفولة الأساس لبناء الشخصية سواء كانت ايجابية أو سلبية. أما فروم Fromm فقد ركز على ستة حاجات أساسية هي: (الحاجة للارتباط، الحاجة للنمو، الحاجة للانتماء، الحاجة للهوية، الحاجة للإثارة، الحاجة إلى معتقد)، ولم يبد اهتمام ببناءات الشخصية الفرويدية، ويرى أن هناك لاشعور اجتماعي يعمل على كبت الخبرات والرغبات غير المقبولة اجتماعياً، حيث يستخدم ميكانزمات اجتماعية ثقافية تشمل اللغة والقوانين والمحرمات الاجتماعية، وقد أثرت الأزمات الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن الحربين العالميتين في بناء نظريته، وقسم الشخصية في علاقاتها الاجتماعية إلى: (منتجة، واعتمادية، وانسحابية، وعدوانية، ومتاجرة). ويؤكد سوليفان Sullivan أهمية الطفولة، ويتفق مع فرويد في أهمية الكبت، إلا أنه لم يفسره تفسيراً فرويدياً، بل استخدم مصطلح "العزل" ليؤكد وحدة الشخصية، وحدد ثلاث مستويات للنمو هي: (الخبرة المبكرة، الخبرة التراكمية، الخبرة المنظمة).

المجموعة الثالثة: وتمثل الاتجاهات المعاصرة في التحليل النفسي وهم: أنا فرويد Anna Freud، وكلاين Klien وهاينز هارتمان Heinz Hartmann وروبرت وايت Robert white ومارجريت ماهر Margaret Mahler وهاينز كوت Heinz Kohut وبلوز Blos وأريك أريكسون Erik H. Erickson ومع أن ماقدمته أنا فرويد Anna Freud يعتبر استمرارية لما قدمه فرويد إلا أن أهم مساهماتها كان في تطبيق التحليل النفسي على الأطفال، حيث ترى أن الطرق التحليلية العادية لاتجدي مع الأطفال، لصعوبة السيطرة عليهم، وكسب ثقتهم، وعدم قدرتهم على التركيز، ورأت أن اللعب يمكن أن يكون بديلاً للتداعي الحر مع الأطفال، وتقول أن المشكلات مع الأطفال لاتزال حاضرة بعكس الكبار الذين ترتبط مشكلاتهم بالماضي (خبرات الطفولة المبكرة). ويرى هارتمان Hartmann أن الأنا ينمو مستقلاً عن الهو إذ أن لها أساسها البيولوجي الخاص بها، ويعطي أهمية اكبر لفاعلية الأنا الهادفة (الغائية) التي تهدف إلى التكيف مع البيئة المحيطة. بينما يؤكد وايت white بأن الإنسان مدفوع بدوافع استكشافية وأفعال هادفة ومتعددة لتحقيق تكيف أفضل وليس لمجرد إشباع الحاجات البيولوجية الأولية فقط، والأنا لديه مستقل تماماً. أما ماهر Mahler فقد

قدمت دراستها عن نمو الأنا في مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال طبيعة العلاقة بالأم، ولهذا تعتبر من رواد نظرية العلاقة بالموضوع، وترى أن بدايات عملية التشخيص وهي استقلال الطفل عن الأم، وإدراكه لذاته ككيان مستقل، تمثل عملية ميلاد نفسي. ويؤكد كوت Kohut أن الفرد يحقق ذاته من خلال موضوع الحب أو العلاقة بالموضوع الذي يمثل موضوع الذات self-Object، والأم هي موضوع الحب والممثلة لموضوع الذات في الطفولة. ويرى بلوز Blos أن مرحلة المراهقة تمثل مرحلة نمو جديدة أو ميلاد جديد حيث يمر المراهق بمرحلة جديدة من الافتراق والتفرد تؤدي إلى نمو شخصيته وهويته. ويعتبر أريكسون Erickson آخر المطورين لنظرية التحليل النفسي المعاصر.

ثانياً: نظرية النمو النفس اجتماعي لأريكسون Erik H. Erickson :

يشير الغامدي (٢٠١٠، ٢٠١١ب). إلى أن نظرية أريكسون Erickson في النمو النفس - اجتماعي تعبر عن رؤية جديدة في التحليل النفسي خرجت به من الدائرة الضيقة لحتمية فرويد البيولوجية المركزة على القوى الجنسية كمحدد للنمو النفسي، والرؤى المبسترة للفروديين الجدد ممن سبقوه إلى مجال أوسع اعتمد فيه نظاماً أكثر تركيباً مستخدماً فيه العوامل البيولوجية والاجتماعية والشخصية كمحددات للنمو وذلك من خلال اعتماده على مبدأ التطور المعروف بالتخلق أو الانبثاق المتعاقب Epigenetic Principle، والذي يشير إلى تطور أجزاء الأشياء القابلة للتطور من أساس قاعدي سابق لظهورها، حيث يتم تطويرها تدريجياً وفق خطة داخلية مسبقة. Internal Plan، تحدد وقت ظهور كل جزء. ومع هذا التغيير التدريجي يعاد تشكيل البناء ليكون كلية جديدة بفاعلية مختلفة تماماً. وهذا يعني أن الإضافات الجديدة لا تضاف كبناءات مستقلة بل مدمجة في البناء الكلي للأنا. ويمكن ملاحظة مصداقية هذا المبدأ في مجال التطور البيولوجي بوضوح. ومن ذلك تطور الأجنة، فلكل عضو من أعضائه أساس موجود منذ التلقيح، حيث يتطور وفق خطة محددة وزمن محدد للظهور.

وقد أبقى أريكسون Erickson على عدد من المسلمات التحليلية الكلاسيكية والتي ادخلها في نموذجه للنمو بشكل أكثر منطقية. إلا أنه شدد على افتراض فاعلية الأنا وقدرته التكيفية والإبداعية، فهو بناء فاعل وقابل للنمو يمثل صلب الشخصية، وتتجاوز قدراته ووظائفه حل الصراع بين بناءات الشخصية وتوجهاتها ونزعاتها المتضاربة، ولذا عرفت نظريته بين المشتغلين بعلم النفس ببيكولوجية الأنا، ويسير النمو النفس اجتماعي كما يشير أريكسون وفق مبدأ التطور، والذي يشير إلى أن أي شيء ينمو من أساس سابق أو خطة قاعدية للنمو، حيث تظهر وتتطور الأجزاء من هذا الأساس في الوقت المحدد لظهورها وفقاً لهذه الخطة. وتطبيقاً لهذا المبدأ يتطور الأنا تدريجياً من خلال تطور أجزاء ممثلة في حلول أزmate وكسب فاعليته من أساساتها وفق خطة داخلية محددة

مسبقاً، إلا أن هذا لا يلغي أهمية المتغيرات الاجتماعية أو البناء النفسي، حيث يتضمنها مبدأ التطور كعوامل مستحثة وموجهة للنمو بما ينسجم مع برنامج الخطّة نفسها. ويفضي هذا التطور التدريجي في كل مرحلة، إلى بنية أو كلفة نفسية تعتمد على الأجزاء السابقة، إلا أنها ليست أي منها ولا مجموعها إذ تخضع لإعادة تشكيل لدمجها في كلّ متكامل. (العمري، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠٠٨؛ ٢٠١٠، أ؛ ٢٠١٠، ب؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ Erikson, 1968).

ثالثاً: مراحل وأزمات النمو النفس اجتماعي Development Crisis :

أن النمو الإنساني عبارة عن التغير النمائي الحادث عبر دورة الحياة في إطار التفاعل بين العوامل البيولوجية والاجتماعية بالإضافة إلى فاعلية الأنا (العوامل الشخصية). فمن خلال هذا السياق المنتظم تنمو شخصية الفرد وتتشكل الأنا وفق عملية مرحلية تستمر مدى الحياة من خلال ثمان مراحل ذات علاقة ديناميكية تتحدد وفق خطة داخلية Inner Plan وهي متتابعة تبدأ كل منها بظهور أزمة crisis ترتبط بمتطلب أو حاجة النمو فيها، وتستحث بالتوقعات والمتطلبات الاجتماعية المناسبة للمرحلة، ويستكمل حلّها ايجاباً أو سلباً وفقاً لطبيعة الظروف والمعطيات الاجتماعية، وطبيعة تشكّل البناء النفسي خلال المراحل السابقة. ويتضمن حل كل أزمة إعادة تشكيل أو معالجة الحلول السابقة ونواتجها، لتتشكّل مع نهاية كل مرحلة بنية نفسية جديدة أو كلفة جديدة New Psychological Unity تتشكّل وفقاً لمبدأ التماثل والاستمرارية Sameness and Continuity حيث تعتمد على التوحّدات السابقة Previous Identifications، ويفضي الحل الإيجابي لكل أزمة إلى اكتساب الأنا لفاعلية أو قوة جديدة تجعل منه بناء أنضج وأقوى حين تؤدي الحلول السلبية لأزمات النمو إلى سيطرة قوى الأنا السلبية المضادة للحلول الإيجابية. في حين يؤدي عدم حل تلك الأزمات إلى اضطراب النمو أو نمو الأنا تحديداً. وفي هذا الإطار قدّم أريكسون نموذجاً الشهير حول نمو الشخصية عام (١٩٦٥م). مستوعباً فكرة أن تطوّر الإنسان يحدث نتيجة طبيعية للأحداث الاجتماعية والثقافية في المحيط الذي يعيش فيه، حيث يعتمد التقدم في كل مرحلة من تلك المراحل على نجاح الفرد في المراحل السابقة. وقد استخدم أريكسون مصطلح (أزمة crisis) من منظور تطوّر للإشارة إلى بداية كل مرحلة، وهو ما يعني أن الأزمة لا تعبر عن تهديد أو فاجعة أو نكبة يصعب مواجهتها أو حلّها، بل للإشارة إلى مرحلة حرجية يتم فيها استشعار العجز المتزايد (الحاجة المتزايدة)، وأيضاً الفرص البارزة المتاحة للنمو للتغلب على هذا العجز، ولذا فإن الأزمة نفسها تمثل مصدراً أساسياً للتطوّر للفعاليات المكتسبة أو سوء التكيف في المقابل. ولإيضاح الأمر تجدر الإشارة إلى أن استشعار هذا العجز ناتج أصلاً عن التطوّر نفسه، فالاستقلالية مثلاً لا تمثل أزمة خلال العام الأول لعدم حاجة الرضيع أصلاً إليها. وحتى ما يبدو استقلالاً في هذه السن لا يعدو أن يكون مؤشراً على وجود أساساتها. ووجود الأزمة للتعبير عن عملية استشعار الحاجة، وعدم

التوازن الناتج عن ذلك، ثم الكفاح من أجل تحقيقها، بل أن تحقيقها نفسه يعني بدء أزمة (حاجة) جديدة تصبح أكثر إلحاحاً في حينها وتمثل نقلة إلى مرحلة جديدة. (العمرى، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٠١٠، ٢٠١٠ ب).

جدول رقم (٢) النمو النفسي اجتماعي للأنا وفق مبدأ التطور المتعاقب . (الغامدي ٢٠١٠)

IIIV								التعامل مقابل اليأس
	الخلايا الفارغة فوق كل مرحلة تعني إعادة تشكيل الحل بعد تحقيق الأزمة التالية وتصور تكوينها في الكيفية الجديدة المتيقنة عن حل الأزمة. مثلا I-II تتعرض ما تكون عليه الثقة في المرحلة الثانية ، و III-1 تتعرض ما تكون عليه الثقة في المرحلة الثالثة بعد تحقيق أزمة المبادرة							
VII								الإنتاجية مقابل الركود
IV								
VI	روية زمنية مقابل اضطراب زمني Temporal perspective vs. Time Confusion	تاكيد الذات مقابل موقلة الذات Self-Certainty v. Self- Consciousness	تخريب الأدوار مقابل تثبيت الدور Role Experimentation v. Role Fixation	التعثر مقابل ركود العمل Apprenticeship v. Work Paralysis	الهوية مقابل اضطراب الهوية	الاستعداد الجنسي مقابل اضطراب الجنسية الثنائية Sexual Polarization v. Bisexual Confusion	القيادية والتبعية مقابل اضطراب المساعدة Leader- and Follower-ship v. Authority Confusion	Ideological commitment v. confusion of values مقابل الايديولوجي مقابل اضطراب القيم
V				الإنجاز مقابل التأخر	تعريف الذات بالمفهوم مقابل الشعور بغير الجدي Task Identification v. Sense of Futility			أساسات أزمات المراحل الثلاث التالية لأزمة الهوية بعد إعادة تشكيلها خلال مرحلة المراهقة
III	مراحل النمو من منظور تطوري							
II		الاستقلالية مقابل الخجل والشك			توقع الأدوار مقابل إعاقة الدور Anticipation of Roles v. Role Inhibition			
I	الثقة مقابل عدم الثقة				الإرادة لتكون الفرد نفسه مقابل الشك بذات Will to be Oneself v. Self- Doubt			تطور الهوية من المرحلة الأولى إلى الرابعة قبل ظهورها كأزمة نمو في المراهقة
	1	2	3	4	5	6	7	8

ومن خلال الجدول (٢) الذي يلخص النمو التطوّري النفس اجتماعي للأنّ، نجد أنّه يحمل مزيداً من التفاصيل عن تطوّر الأساس القاعدي لتشكّل الهوية وتأثيرها في عملية إعادة تشكيل الأزمات السابقة، وكذلك تأثيرها في تشكيل الأساس القاعدي للمراحل التالية لها، حيث يوضح التغير خلال فترات تمايز، أو ظهور الأجزاء، وهو ما يعني ارتباط كل جزء بجميع الأجزاء الأخرى، إذ أن كل إضافة تعني إعادة تشكيل بنية الأنّ بعناصره المختلفة، وجميعها تعتمد على التطوّر المناسب في الوقت المناسب المحدد مسبقاً لظهور كل جزء منها، والذي يكون موجوداً في صورة ما قبل الوقت الحساس لظهوره الفعلي، فمثلاً نلاحظ أن الطفل في سنته الأولى قد يظهر سلوكيات تشير إلى الاستقلالية إلا أن الاستقلالية كأزمة أو حاجة حقيقية للنمو لا تظهر قبل السنة الثانية، وهذا يعني أن ما نلاحظه لا يمثل سوى مظاهر أولية تؤكد وجود خطة نمو مسبقة للاستقلالية، وهذا ينطبق على بقية الأزمات، ويظهر كذلك اعتمادية المراحل على بعضها في نظام تطوّري، ففي حين تظهر هذه المراحل بدرجة من الوضوح (قليلة أو كثيرة) فإن من الضروري معالجتها والنظر إليها كتنظيم كلي، وهذا يستوجب الأخذ في الاعتبار المربعات الفارغة، حيث تحتل المراحل الخط القطري في المصفوفة، في حين تمثل المربعات في الجزء الأدنى من المصفوفة تطوّر الأساس القاعدي للمرحلة قبل ظهورها الفعلي، وتمثل المربعات الفارغة في الجزء الأعلى من المصفوفة ما تصل إليه الحلول السابقة لكل مرحلة، بعد إعادة تشكيلها مع حل كل أزمة تالية، فعلى سبيل المثال: يمثل المربع (I-I) المرحلة الأولى الخاصة بأزمة الثقة، في حين أن المربع (I-2) هو الأساس القاعدي للاستقلالية والتي تظهر في السنة الثانية من العمر في المربع (II-2)، ويمثل المربعان (I-3) و (II-3) الأساس القاعدي لمرحلة المبادرة، ونلاحظ هنا أنه يعاد تشكيل الأساس القاعدي لأزمة المبادرة بعد المرور بخبرة الاستقلالية، وقبل ظهور المبادرة نفسها في الطفولة المبكرة، وفي المقابل فإن المربع (II-1) يشير إلى الثقة بعد إعادة تشكيلها كنتيجة لخبرة الاستقلالية، وعلى هذا الأساس فإن المربع (VII-1) يشير إلى الصورة النهائية للثقة في المرحلة الثامنة، حيث أعيد تشكيلها تدريجياً مع طبيعة حل الأزمات الأخرى، ونجد أن الشكل لا يوضح فقط ما يكون عليه الفرد في مرحلة محددة، بل والكيفية التي كانت عليها المراحل السابقة. الغامدي (٢٠١٠). وتنمو شخصيّة الفرد وتتبلور ديناميكية النمو وخصائصه في المراحل الثمان لدى اريك أريكسون Erik Erickson كالتالي:

(١) المرحلة الأولى: السنة الأولى (الإحساس بالثقة مقابل عدم الثقة):

وتبدأ أزمة الاستقلال مقابل عدم الثقة Trust Vs. Mistrust من لحظة الميلاد حتى اكتمال السنة الأولى من العمر، وتمثل هذه المرحلة أزمة النمو الأولى، حيث تقابل العام الأول من العمر وهي المرحلة الضميمة oral stage في نموذج فرويد النفس جنسي الذي يؤكد على أن الطفل يستمد لذاته والإشباع عن طريق المص والرضاع، ويحاول التعرف على الأشياء عن طريق الفم. أما

أريكسون فقد استخدم مصطلح الثقة Trust بدلاً من "الثقة في النفس Self confidence لا تساع مدلوله، إضافة إلى تعبيره عن الثقة في النفس، فانه يعكس بساطة وتبادلية أكبر، كما يعكس ثقة الرضيع في استمرارية وتماثل مصدر الإشباع، وأيضاً ثقته في قدراته وإمكانياته لتكييف أعضائه مع حاجاته. كما يشير إلى انه استخدم مصطلح (إحساس sense) للإشارة إلى ارتباط الثقة بما يلاحظ من سلوك ظاهري، وما يشعر به الطفل، وأيضاً ما يمكن أن يكون لا شعورياً، وهذا يعني أن الثقة يمكن أن تدرك من ملاحظات الآخرين، أو كخبرة شعورية أو كخبرة لاشعورية لا يمكن تقييمها إلا من خلال التحليل النفسي. وتنسجم أزمة الثقة مع خصائص الرضيع في سنته الأولى، بما تمثله من ضعفه وحاجته للارتباط بأمه أو من يقوم بدورها بعلاقة اعتمادية تعتمد الأخذ والاستقبال، وتسهم في النمو النفسي اجتماعي، ومع زيادة نشاط الطفل وقدراته خلال النصف الثاني من العام الأول بدرجة تمكنه من تحقيق درجة أعلى من التكاملية والفاعلية ودرجة أقل انعزالية في تعامله مع المحيط الخارجي، كما يصبح أكثر إدراكاً لذاته، وأيضاً أكثر قدرة على الحركة وعن الابتعاد عن الأم، وهذا البعد لا يمثل خطورة في حالة اعتداله وتوفر التعويض اللازم، فيما لا يعني الشعور بالثقة أن يتعلم الطفل فقط كيف يستخدم جسمه في حركة هادفة، وكيف يتعرف على من حوله من الناس والأشياء فقط، بل أيضاً يستعمل الشعور بالثقة كتعبير مختصر لكل الخبرات المرضية المشبعة لدى الطفل، في هذه السن المبكرة حيث تساعد حاسة الثقة الطفل على النمو النفسي، وتقبل الخبرات الجديدة برضاء تام، وهذا النجاح ينتج توقعات مقبولة لخبرات أخرى جديدة، وتتكون طبيعة العلاقات الاجتماعية والانفعالية في هذه المرحلة، من خلال المرحلة الفموية التنفسية الحسية، التي تتخذ فيها الاتصالات الاجتماعية نمطاً متداخلاً، وتتوقف فيها الخبرات الانفعالية على تبادل الأخذ والعطاء، وتلعب فيها الأم دوراً رئيساً كونها القائم برعاية وحماية الطفل، ولأنها تمثل أولى الاتصالات الاجتماعية له من خلال الإرضاع وضم الطفل وتقبله والعناية به، فيشعر بالراحة والدفاء والأمان والإشباع البدني والعاطفي، وصولاً إلى المرحلة الفموية الثانية التي يصبح فيها الطفل أكثر سيطرة من ذي قبل عندما يبدأ بالإمساك والتحكم بحلمة الثدي عن طريق أسنانه عند الإرضاع، ويميل للاندماج الكلي والاحتفاظ لنفسه بكل ما يحصل عليه أو يعطى له، بعد أن تعلم من خلال التجارب أن باستطاعته الاحتفاظ بمصدر الإشباع من خلال جهده الخاص، غير أن الإمساك بالثدي والاحتفاظ به عن طريق العض يجعل الأم تنسحب وتكف عن الإرضاع مما يشعر الطفل بالشك وعدم الثقة فيحاول مجدداً الإمساك بحدة وبشكل أشد. وهنا نجد أن الطفل أو الرضيع عند ولادته يحرم من الاهتمام الذي كان يجده في الرحم، ولذا يبقى فترة طويلة معتمداً بالكامل على الآخرين في الرعاية والحماية، وهناك احتياطات معينة لا يمكن تجنبها، لها تأثيرها ومعناها الاجتماعي يمر بها الطفل، ومن المؤكد أن الإحباط والإفراط الزائد من شأنه ترك آثار وخيمة وسلبية على الطفل، فالثقة تتضمن ترابطاً مدركاً بين حاجات الفرد وعالمه الذي

يعيش فيه، وحصول الرضيع على عناية مناسبة أو غير مقبولة سيجعله ينظر إلى عالمه كعالم لامبالي أو عدواني وبالتالي سيطوّر مستوى عالياً من الشك والريبة أو عدم الثقة بمن حوله. (الغامدي، ٢٠٠٨، ٢٠١٠ أ، ٢٠١٠ ب؛ العمري، ٢٠٠٨؛ عبد المعطي، ٢٠٠٤؛ Erickson, 1968). وقد ذكر بن دليم (١٩٩٠) أن انفعالات الطفل تتأثر بمركزيّة الذات، فيظهر الأناثيّة المفرطة في هذه المرحلة، حتى في مجال اللعب يحاول الاعتماد كلياً على نفسه رغم عدم قدرته على ذلك، وكلما نجح في ضبط وتكييف تحرّكاته كلما زادت ثقته تدريجياً للقيام بحركات أخرى.

(٢) المرحلة الثانية: السنة الثانية (أزمة الاستقلال مقابل الشعور بالخجل):

تمثل الاستقلالية مقابل الشعور بالعار والشك Autonomy Vs. Shame and Doubt أزمة النمو خلال العام الثاني من العمر، وتقابل المرحلة الشرجية في نموذج فرويد الذي ينص على أن الطفل يحصل على اللذة والإشباع من خلال عملية الإخراج والتحكم بالبراز وقدرته على ممارسة بعض الضبط على هذه الوظائف الجسميّة، وتعني لدى أريكسون ميل الطفل إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس. وتنسجم هذه الأزمة مع خصائص النمو في هذه المرحلة والتي تتضمن درجة اكبر من القدرات العقلية والحركية والقدرة على الضبط الذاتي، وأيضا الثنائية للمرحلة الشرجية المتمثلة في الإمساك والإطلاق والذي يعني القدرة على ضبط الإمساك والإخراج إلى الوقت المناسب والمكان المناسب وفقا للتوجيه الوالدي. والمنعكس على كثير من أنشطة الطفل كالإمساك بالأشياء وقذفها، أو الالتصاق بأمه ثم أبعادها بشكل مفاجئ، وهنا يبدأ الطفل يكتشف أن سلوكه أمر خاص به، وان له الاستقلالية والحرية في التعبير والضبط الذاتي، دون فقدان لاحترامها وتقديرها، حيث أن استمرار اعتماد الطفل على الآخرين يتسبب في خلق إحساس لديه بالشك في قدرته وحرية لتأكيد استقلاله الذاتي، ويكون هذا الشك ممزوج بشيء من الخجل من اعتماديته في المرحلة السابقة، ويظهر انصراف معظم الطاقة نحو تأكيد الذات، ويتضح ولع الأطفال بالاستطلاع، وقلة الاعتماد على الآخرين سوى في التوجيه في المسائل المهمة، وتتميز طبيعة النمو في هذه المرحلة بنضج الجهاز العضلي الذي يترتب عليه تأزر وتوافق عدد من أنماط الحركة والفعل المتصارعة والمختلفة مثل: الإمساك بشيء وتركه، المشي، الكلام، القبض على الأشياء وتناولها بطرق معقدة. ويساعد النضج العضلي للطفل على حسن التحكم في العضلات القابضة الخاصة بضبط المثانة وبعملية الإخراج، وحسن التحكم في تصريف الفضلات في الوقت والمكان المناسبين يعطي للطفل زيادة في الإحساس بالاستقلال الذاتي، كما يؤدي إلى امتثاله لتوجيه الكبار في مجال سلوكي لم يكن حتى ذلك الوقت محظور عليه، أي انه يعطي الطفل قدراً كبيراً من الاعتداد الأول بالنفس وإعطائه إحساس بأنه قادر على كل شيء، ويعتمد ذلك على قدرته على الاحتفاظ بالثقة في نفسه إلى أن يجد توازنه الأخير في مجال قوة التعبير الذاتي. وتتمثل علاقاته الطفل

الاجتماعية والانفعالية من جهة الوالدين، في محاولته فعل كل شيء بنفسه من تناول الطعام، وارتداء الملابس، والمشي، والتنقل بأعباءه من مكان إلى مكان دون ضوابط، يقابل هذه التصرفات تشدد من الوالدين لحماية الطفل من الفوضى الكامنة في إحساسه غير المدرب، وبما أن الطفل هنا قابل للتشكيل فإن المسؤولية تقع على الوالدين في وضع حدود معقولة للسلوك، وما يجب على الطفل عمله من أجل النمو الصحي والسوي. (الغامدي، ٢٠١٠، أ، ٢٠١٠، ب؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ العمري، ٢٠٠٨؛ عبد المعطي، ٢٠٠٤؛ المجنوني، ١٤٢٢).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى تقنين ووضوح التعليمات، وعدم إصدار الأوامر الكثيرة والمتناقضة، حتى لا يزيد تشتيت الطفل وزيادة الصراعات لديه عند أي عمل، مما يجعله حائراً في اتخاذ القرار، وبالتالي يؤثر ذلك في نمو الشخصية لديه، بل يجب على الأسرة مساعدته على الاستقلال التدريجي في تنفيذ بعض المهام البسيطة جداً والمناسبة لعمره، في المرحلة الثانية من مراحل النمو.

(٣) المرحلة الثالثة: الطفولة المبكرة: (أزمة المبادرة مقابل الشعور بالذنب):

تمثل المبادرة مقابل الشعور بالذنب Intuitive Vs. Guilt أزمة النمو الثالثة في نموذج أريكسون للنمو النفسي اجتماعي وتقابل مرحلة الطفولة المبكرة بين (٣ - ٥) سنوات تقريباً المرحلة الأوديبية عند فرويد. ويشير مصطلح المبادرة لدى أريكسون إلى تلك الاستجابات الإيجابية نحو التحديات الخارجية والمسؤولية والمهارات والشعور بالغرضية دون التعرض للصراعات ومشاعر الذنب. وبعد أن تعلم الطفل في المرحلة السابقة بعض من السيطرة على نفسه والبيئة التي يتعايش معها، فهو يستعد الآن للتقدم لتحقيق انتصارات أخرى في مجالات اجتماعية غير محددة وذات اتساع أكبر، ومن هنا يبدأ في إظهار مهاراته وقدراته ويبتكر سلوكاً تفوق خباياه قدراته الشخصية، ويتطفل على أوساط الآخرين، ويجعلهم ينخرطون في سلوكه الخاص به، أي أن سلوك الطفل يأخذ شكل المبادأة من جانبه والمشاركة بفاعلية في عالم مجتمعه. وبذلك فإن الطفل يرى أنه قادر على أن يعمل أنواعاً معينة من الأشياء، ويلاحظ باهتمام بالغ ما يعمل به الراشدون من حوله ويحاول أن يقلد سلوكهم ويرغب في أن يشارك في أنواع أنشطتهم. (الغامدي، ٢٠١٠، أ، ٢٠١٠، ب؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ العمري، ٢٠٠٨؛ البلوي، ١٤٢٣).

وتستمر مظاهر النمو العضوي والسيولوجي والسلوكي في هذه المرحلة بسيطرة الطفل على المهارات الحركية مثل أخذ الأشياء والإمساك بها والمشي والجري والتسلق والقفز وغيرها، وهذا يمكنه من التحرك بمزيد من الحرية والمعرفة والنشاط في بيئته الأخذة في الاتساع، فهو في هذه المرحلة قد أصبح قادراً على التحكم في عضلاته ويستطيع أن يهتم بما سوف يفعله بهذا التحكم،

ويتحسن مستوى استخدام اللغة فيكثر من طرح الأسئلة لفهم الكثير من الأشياء الغامضة والأسرار بالنسبة له، ويكون فاعلاً في كلامه ومناقشاته وتساولاته ويحاول إقحام نفسه في الحديث مع الآخرين، وتقوى لديه عملية التحكم في الإخراج (التبول والتبرز)، أما العلاقات الاجتماعية للطفل، فنجد أنها تتأثر بعوامل عدة، فمع أبويه تتأثر بمكانة أحدهما في نفس الطفل، ونلاحظ قربه من الأم أكثر من الأب لأن الأم تهين له الراحة الدائمة، وتهتم به أكثر من أي شخص آخر، وتكون أقرب إليه دائماً، ويبيدي إعجابه بابيه لأنه يمثل رمز الذكورة الموجودة لديه. أما علاقاته بأصحابه فتظهر في قضاء معظم الوقت معهم والدخول النشط في حياتهم، ونتيجة لذلك يواجه العديد من الخبرات التعليمية ويشارك ويخوض التجارب التي تولد لديه أفكاراً ومشاعر جديدة وأفعالاً صورية واقعية. ويتخذ اللعب أشكالاً عدة يتضمن الوظائف والأدوار المستقبلية لكل جنس. (عبد المعطي، ٢٠٠٤).

(٤) المرحلة الرابعة: مرحلة الطفولة المتوسطة: (أزمة الكفاية مقابل الشعور بالنقص):

يمثل الإنجاز مقابل الشعور بالنقص أو التأخر Industry Vs. Inferiority أزمة النمو النفس اجتماعي في مرحلة الطفولة المتوسطة المقابلة لمرحلة الكمون وفق نموذج فرويد للنمو. في هذه المرحلة يتم كبح الطاقة الجنسية قبل معاودة ظهورها الأكثر نضجاً نتيجة للبلوغ مع دخول مرحلة المراهقة والتي يخبر الطفل تغيراً كبيراً في جوانب النمو المختلفة البدنية والعقلية والاجتماعية. ومع نمو هذه القدرات يزداد ميل الطفل للاستطلاع وتزداد قدرته على التعلم. كما تتسع فيها دائرة علاقاته الاجتماعية، ويقوى سعيه لتحقيق الاعتراف الاجتماعي من خلال الإنجاز. ونتيجة لاحتكاك الطفل بتجاربه العديدة في المرحلة السابقة نجد أنه سرعان ما يدرك أنه في حاجة إلى أن يجد له مكاناً بين الأطفال الآخرين الذين هم في سنه، ويحاول الطفل في هذه المرحلة أن ينقب عن كل الفرص المتاحة لكي يتعلم بالعمل، ويجرب المهارات الأولية التي تتطلبها ثقافته. ونجد أن النمو العضوي هنا يعبر عن حالة من الكمون، حيث يكون بطيئاً ليدعم ما سبق تحقيقه من نضج جسمي في المرحلة السابقة، وفي نفس الوقت يعبئ إمكاناته للنضج الجسمي السريع الذي سيحدث في المرحلة التالية. (الغامدي، ٢٠١٠، ٢٠١٠ ب؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ العمري، ٢٠٠٨).

وفي العلاقات الاجتماعية نجد أنها في هذه السن تتطور مع الوالدين إلى مستوى أكثر واقعية، فحين يرى أن أمه بدأت تصرف اهتماماتها عنه تدريجياً، بعد أن وصل إلى سن المدرسة، وأصبحت تفضل والده كرفيق، فإن الطفل بحكم علاقته القوية مع أبيه وكونه مثله الأعلى لا يستطيع أن يتخذ أي رد فعل تجاهه، ويرى الطفل أن عدم الاعتماد على الأسرة أصبحت ضرورة ملحة، أما علاقاته مع أخوته فإنها تصبح ذات دلالة وخاصة إذا كانوا قريبين من سنه، ولم يعد الأخوة والأخوات في هذه المرحلة منافسين له، أما العلاقة بالأطفال الآخرين فنجد أن الطفل هنا

يحاول أن يكون مميزاً عن أقرانه في كل شيء مثل: (اللعب، النشاط، إجاباته في الفصل، نشاطه الفني). ومع ذلك فهو يريد التعاون ويحتاج إلى المشاركة المستمرة مع الآخرين، ويعتمد لعب الطفل على المظهر الاجتماعي حيث يميل الجنسان إلى الانفصال فيما يختص بعادات اللعب، وإن كان في بعض الأحيان يتطرق كل منهما إلى عالم الآخر ويتجلى دور الأقران وأهميتهم البالغة عند الطفل لأنهم بمثابة الأقران لقياس مدى نجاح أو فشل الولد أو البنت، ومن بينهم يجد الطفل مصدراً لتحقيق الذات خارج الأسرة. (عبد المعطي، ٢٠٠٤).

(٥) المرحلة الخامسة: المراهقة: (أزمة الهوية مقابل اضطراب الدور):

تمثل أزمة الهوية مقابل اضطراب الدور Identity Vs. Role confusion أزمة النمو خلال مرحلة المراهقة، حيث تظهر فيها حاجة الفرد إلى إيديولوجية توفر له القبول الاجتماعي وتحدد الأدوار المناسبة والمقبولة التي يمكن أن يقوم بها. وقد احتلت هذه المرحلة اهتماماً خاصاً من قبل أريكسون بل وإن هناك من يرى أن فكرة تشكل الهوية هي من أهم ما قدمه في نظريته. إلا أن أهميتها لا تقلل من أهمية ديناميكية التطور مدى الحياة، والمتضمن أهمية المراحل السابقة والتالية والتي يمثل حل أزمة كل منها شرطاً ضرورياً لحل أزمة المرحلة التالية.

وإذا كانت المرحلة السابقة تتسم بالكمون الشديد فإن هذه المرحلة هي زوبعة النمو، بل أعنف ما يواجه الإنسان في مراحل تطوره ونموه، فيعود الجسد مرة أخرى من خلال النمو المفاجئ في الحجم والشكل، علاوة على التغييرات الفسيولوجية والبيولوجية، مما يصيب الشخص بهزة عميقة لدرجة تجعله يفقد التعرف على نفسه حيث إنه يمر بمرحلة انتقالية من عالم الطفولة المتأخرة إلى المراهقة محدثاً ثورة على عالم الكبار ورافعاً استقلاليتته المسرفة في وجه التبعية والتسلطية، وهذا ما جعل أريكسون يسمي هذه المرحلة باسم مرحلة اكتساب "الإحساس بالهوية" لأن الإحساس بالهوية يحمل معه السيطرة على مشاكل الطفولة ويحمل استعداداً أصيلاً للمواجهة مع التحديات التي يشعر بها مع الكبار، وتبرز أهم نتائج ذلك في اتخاذ القرارات مثل "التخصص والدراسة، وشريك الحياة، وغيرها من الأشياء الضرورية له".

ويؤدي النمو المتتابع والتغيرات الجسمية السريعة وغير المتناسقة التي تفرض نفسها على حياة المراهق في شكل قفزات إلى الاضطرابات والقلق، وكذلك فإن نضج الوظيفة الجنسية تجعل المراهق يشعر بأنه قادراً على المحافظة على نوعه وسلالته، وبالرغم من أن الرغبة في إشباع الحاجة الجنسية باختيار شريك من الجنس الآخر عن طريق أعراف وتقاليد المجتمع، إلا أن الظروف الاقتصادية للمراهق كونه لا يزال طالب علم أو فرد لا تسمح له حالته المادية بإعالة وتكوين أسرة مما يجعله يعيش أجواء من الاضطرابات والتوتر والقلق، وهو في طريقه وصراعه نحو تشكل وتأکید

الهوية ليسال نفسه: من أنا؟ وما دوري في المجتمع؟ وهل أنا مازلت طفلاً أم أصبحت راشداً؟ وإذا كنت قد وصلت إلى الرشد فهل لدي ما يمكنني من أن أكون إنساناً له قيمة كزوج أو أب؟ وماذا لدي من قدرات ومكونات شخصية تمكنني من الكسب والعمل الناجح؟ وينشغل المراهق كثيراً بسبب هذه الأسئلة وعدم قدرته على تحديد إجاباتها، ويظهر تحديد الهوية لديه أما بطريقة إيجابية في محاولة للقيام ببعض الخدمات والإصلاحات بهدف النهوض بأفراد تلك الجماعة من خلال أدواره الفعالة، أو يختار هوية سلبية مضادة للمجتمع بسبب المحاولات اليائسة لاستعادة بعض السيطرة على هويته، مفضلاً هذه الهوية السلبية من أن يكون بلا هوية. (الغامدي، ٢٠١٠/٢٠١٠، ب: ٢٠١٠؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ العمري، ٢٠٠٨؛ المجنوني، ١٤٢٢؛ عبد المعطي، ٢٠٠٤).

(٦) المرحلة السادسة: الشباب المبكر: (المودة – الألفة مقابل العزلة):

تمثل الألفة مقابل العزلة Intimacy Vs. Isolation أزمة النمو النفس اجتماعي في مرحلة الشباب. وبالرغم من تجاوز هذه المرحلة لنمو فرويد للنمو النفس - جنسي المنتهي بمرحلة المراهقة، إلا أنها لم تخرج عن فكره. حيث يشير أريكسون إلى مقولة فرويد "بان أفضل ما يمكن أن يفعله الراشد المتمتع بالصحة النفسية هو أن "يحب ويعمل To love and work وهذا تحديداً ما تعنيه الألفة مقابل العزلة، وهنا يكون الفرد قد بدأ حياته في هذه المرحلة "كعضو كامل في المجتمع" وحين الوقت لكي يستقر استقراراً جاداً للقيام بمهامه للمشاركة الكاملة في مجتمعه. لأن تحقيق النضج النفسي يتطلب نمواً اجتماعياً نفسياً لأي مهمة سواء الزواج أو العمل. وقد أطلق أريكسون على هذه المرحلة مرحلة الإحساس بالألفة لأن النضج النفسي هنا يحتاج إلى ألفة اجتماعية مع شريك من الجنس الآخر ليكون هذا الاختيار مع شريك في العلاقات الزوجية باعتباره إنساناً وكائناً اجتماعياً، وتبلغ قوة النضج النفسي عندما يلتقي القرينان اللذان تكمل هوية كل منهما الآخر في بعض النقاط الأساسية والتي تنضج مع الزواج، وبذلك يكون اختيار شريك الحياة ممثلاً نهاية كل التجارب أو الأمنيات السابقة مع الجنس الآخر، ويجعل الفرد يتمثل فيه المثل الأعلى وساهم بدوره في المشاركة المجتمعية لإعداد الأساس للنمو السوي لذريته المرتقبة، أما عن تجنب الإحساس بالعزلة فإن أريكسون يشير إلى أزمة النمو التي تصيب الفرد في هذه المرحلة عند بقائه عزباً، إذ عليه أن يتغلب على الميل إلى البعد الاجتماعي أو الإحساس بالعزلة، وهذه الأزمة تتبع بإحساسات من الفراغ الاجتماعي، وبأن الفرد معزول في وسط عالم يتكون من جماعات أسرية، ويستطيع الفرد أن يحقق رشد سوي عن طريق كفايته في مجالي الحب والعمل لأنهما يحققان له نمط شخصية يكفل له الألفة. ففي مجال الحب تدور معركة الشباب حول تأكيد الذات بالانفصال عن الأسرة، والشباب بانفصاله عن أسرته أنما يمهّد لتكوين أسرة جديدة وبدون هذا الانفصال لن يستطيع أن يحول انتمائه إلى أسرته الجديدة ويظل متعلقاً بالقديم، ولن يستطيع

العطاء لزوجته ولأبنائه وإنما يتمسك بعلاقة الأخذ التي ميزت انتمائه إلى أسرته الأصلية. أما في مجال العمل فيطمح الفرد إلى تحقيق علاقات مهنية مميزة وذلك بتوجيه طاقاته نحو التقدم في عمله واستغلال كل محفزات المهنة لتحسين مستوى الأداء، وبما أنه أصبح يحمل خبرة كافية نتيجة الاستعداد والتدريب الطويل فإنه الآن قادرٌ على الإنتاج وإفادة الآخرين. وتبادل خبرات العمل، وتعتبر هذه المرحلة تنويعاً وتنفيذاً لما كان مؤجلاً في المرحلة السابقة. (الغامدي، ٢٠١٠، أ؛ ٢٠١٠، ب؛ أنجلر، ١٩٩٠؛ عبد المعطي، ٢٠٠٤؛ Erikson, 1968).

(٧) المرحلة السابعة: أواسط العمر (الإنتاجية مقابل الركود):

تمثل الإنتاجية مقابل الركود Generativity Vs. Stagnation أزمة النمو النفس اجتماعي خلال مرحلة أواسط العمر، حيث يواجه الفرد فيها مسئوليات جديدة تتعلق بتربية الأجيال الجديدة والمساهمة في توفير حياة أفضل لهم. ووفقاً لهذا المعنى فإن الإنتاجية تتسع لتشمل كل ما يساعد على تربية الأجيال القادمة وإعدادها لحياة أفضل كالتعليم والكتابة والاختراع والفضول والعلم والنشاط الاجتماعي، والإبقاء على المجتمع بمؤسساته وإنتاجيته. ويتطلب حل أزمة الإنتاجية حل الأزمات السابقة وتشكل الأنا على درجة من التماسك والفاعلية. وبعد أن مارس الإنسان اختياره في مجال الحب والعمل، بالزواج وترسيخ الاستقرار الأسري واختيار العمل الذي يستطيع من خلاله أن يحقق ذاته ويصل إلى الخطوة التي تليها، يبرز التحدي الذي يجعله يبحث عن الهدف الأوسع من دائرة الأسرة المحددة، فهو يبحث عن الشيء الذي يستطيع أن ينجزه على مستوى أعلى من تغطية احتياجاته الأسرية، حيث يواجه مشكلة البحث عن القضايا التي تهمله، كالبحث عن إيديولوجية تعطي معنى لحياته، وكثيراً ما يحتاج إلى الدين أو إلى الفلسفة مرة أخرى، كما أن الدور الذي يبحث عنه في سن الأربعين هو كيف يستطيع ممارسة العطاء للآخرين، وهو عطاء نابع من داخله وليس مفروضاً عليه بحكم الواجب، أو أي شكل آخر من أشكال القهر، وهو بهذا يكون اقرب إلى عملية الخلق والإبداع، أي بمعنى إخراج ما سبق أن استدخله، ولكن بصورة جديدة تحمل طابعه الشخصي الخاص به. (الغامدي، ٢٠١٠، أ؛ ٢٠١٠، ب؛ عبد المعطي، ٢٠٠٤).

(٨) المرحلة الثامنة: الرشد المتأخر (تكامل الذات مقابل اليأس):

تمثل أزمة التكامل مقابل اليأس sense of Integrity Vs. Despair الأزمة الأخيرة في نموذج أريكسون للنمو النفس اجتماعي للأنا. وتقابل مرحلة الرشد المتأخر (الكهولة والشيخوخة)، أو بمعنى آخر فإنها تقابل المرحلة النهائية من حياة الإنسان، منسجمة مع كل ما تحمله من نكوص بدني وصحي، وضعف للفاعلية الاجتماعية، بل ويكل ما يعنيه قرب الموت، ويكل ما يعنيه موت

الأنداد والرفقة والأصدقاء، وربما شريك الحياة. (الغامدي، ٢٠١٠، ٢٠١٠؛ Erikson, 1968). ويرى (عبد المعطي ٢٠٠٤) أنه إذا كانت المرحلة السابقة تعد أطول مراحل العمر وأكثرها خصوبة وعطاء، فإن هذه المرحلة تمثل نهاية المطاف حيث تخبو بالتدريج طاقة الفرد وقدرته على الإنتاج، لكن الفرد يكون قد ضمن النمو للجيل الجديد، واكتسب رؤية أكمل لدورته وفق ما يصبو إليه من ثقة وتكامل، مما يهيئ له حلاً ناجحاً لإحساسه باليأس من عدم جدواه كإنسان منتج، ويتولد عن هذا الاستقطاب إحساس الحكمة وتكوين فلسفة جديدة للحياة، وإن هذا الإحساس بالتكامل والشمول هو الذي يجعله لا يخاف الموت ويتقبله على أنه نتيجة طبيعية لاستكمال دورة الحياة الخاصة بالفرد.

رابعاً: فاعليات الأنا Ego Virtues:

يخضع نمو الأنا من وجهة نظر أريكسون لعملية تطويرية مرحلية تتسم بالديناميكية وترتبط بخطة نمو داخلية تتفاعل مع المتغيرات الاجتماعية والبناء النفسي لتشكل في كل مرحلة كلية جديدة تتضمن فاعليات الأنا المكتسبة المعتمدة على المكتسبات (التوحدات) السابقة ولكنها ليست أياً منها. لقد عبر أريكسون عن المحصلة النهائية لعملية النمو في كل مرحلة من خلال ربطها بطبيعة تشكل فاعلية الأنا Ego Virtues أو قوة الأنا Ego Strengths الناتجة عن طبيعة حل أزمة النمو المقابلة، حيث استخدمها للإشارة إلى القوى الداخلية المكتسبة من قبل الأشخاص الأسوياء خلال نموهم النفس اجتماعي وحل أزماته المرحلية. أنها سمات أو قوى محددة يكتسبها الأنا خلال مراحل الحياة المتتابعة. (الغامدي، ٢٠١٠؛ Erickson, 1964, 1985, Markstrom et al. 1997). ويشير أريكسون (Erickson, 1964) ويذكره كل من الغامدي (٢٠١٠) و والعمرى، (٢٠٠٨) والقحطاني (٢٠٠٧) وأنجلر، (١٩٩٠) إلى تشكل هذه الفاعليات كالتالي:

(١) الأمل مقابل الانسحاب:

يعتمد حل الأزمة في المرحلة الأولى للنمو، وكسب فاعلية الأنا على خبرة الفرد المتوازنة لكل من الثقة وعدم الثقة، والتي تغلب فيها خبرة الثقة، وهو ما يؤدي إلى كسب فاعلية الأنا الأولى والمتمثل في الأمل مقابل Hope Vs. Withdrawal والذي يعني استمرارية الشعور بإمكانية تحقيق الأماني بالرغم من ضغط حاجات ورغبات الرضيع الضرورية لمساعدته على البقاء، وحيث إن فاعلية "الأمل Hope" الفاعلية الأولى للأنا فإن اكتسابها يرتبط بحل أزمة الثقة حلاً إيجابياً، ويعرف الأمل من وجهة نظر أريكسون على أنه "الاعتقاد بإمكانية تحقيق الأماني" بالرغم من الرغبات الملحة والحاجات الأولية والتي تبدأ ضغطها مع بداية الحياة كضرورة مساعدة الفرد على البقاء، فمع الأمل يتعلم الفرد عدم الاستسلام للإحباط والمعوقات، وتحقق هذه الفاعلية مع نهاية العام الأول ن كنتيجة للعلاقة الباعثة على الثقة مع الأم والتي تمثل في بدايات المرحلة موضوعاً للذات

نفسها، وعندما يكتسب الطفل هذه الفاعلية فإنها تمثل قوة دافعة له لرؤية المستقبل بتفاؤل وأمل، وهي تأسيس وترسيخ لقوة الأنا، بحيث ترسخ في المراحل التالية من خلال عمليات إعادة التشكيل التي تتم نهاية كل مرحلة نمو، وتظهر في حياة الفرد وأسلوب معيشتة بدعم مشاعر الثقة والتفاؤل والأمل في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. أما الفشل في حل أزمة الثقة نتيجة اضطراب العلاقة بين الطفل والأم، فإنه يعيق كسب هذه الفاعلية ويؤدي إلى تبني الضد المرضي وهو الإنسحابية Withdrawal وهذا بالتأكيد يؤثر على حياة الفرد في هذه المرحلة، وفي مراحل النمو التالية، ويعزز لديه التشاؤم والانسحاب بالإضافة إلى إعاقة حل أزمات النمو التي تليها.

إن التوازن المناسب بين الثقة والشك يؤدي إلى قوة أو ميزة للأنا وهي (الأمل) والذي بدونه لا تستطيع الكائنات الإنسانية أن تعيش، لأن الأمل يمثل قناعة ثابتة بأن رغباتنا يمكن إرضاءها على الرغم من الفشل أو خيبة الأمل، وعندما نبني الأمل فذلك يعني الاحتفاظ به في وجه الأوضاع المتغيرة أو حتى تفسيرها بالكامل، فهو أساس الإيمان ونرى انعكاساً له في الالتزامات الدينية الناضجة.

(٢) الإرادة مقابل القهرية والاندفاع:

تنتج "الإرادة مقابل القهرية أو الاندفاع Will Vs. Compulsion" وهي الفاعلية الثانية للأنا، بشكل أساسي من خلال حل أزمة الاستقلالية حلاً إيجابياً خلال السنة الثانية من العمر. ويعني أريكسون بالإرادة "إصرار الفرد المستمر غير المتقطع على ممارسة حقه في الاختيار الحر Free-choice وال ضبط الذاتي Self-restraint وتتشكل وتنمو فاعلية الإرادة من خلال إدراك الفرد بامتلاكه دوافع قابلة للضبط، فمع الإحساس بالاستقلالية، تنمو وتقوى الإرادة والعزم على فعل ذلك. وهو ما يعني عدم الاستسلام لها كحتميات تقتضي الإشباع المباشر الذي لا يحتمل التأجيل، وبعكس ما سبق فإن الفشل في حل أزمة الاستقلالية يؤدي إلى الفشل في كسب فاعلية الأنا وهي الإرادة، مما يعني ارتفاع احتمال سيطرة الضد المرضي لها المتمثل في "القهرية والاندفاع Compulsivity and Impulsivity والتي لاتعيق الإرادة عندما تسيطر على الفرد فحسب، بل وتعيق نمو الأنا ممثلاً في حل أزمات المراحل التالية وكسب فاعلياتها. وتمثل الإرادة فضيلة الأنا أو ميزتها وهي ثمرة إيجابية وطبيعية للاستقلال، فهي تصميم وعزم غير مجزأ لممارسة حرية الاختيار والتقيد الذاتي وتشكل الأساس لقبولنا فيما بعد بالقوانين والأنظمة.

(٣) الغائية مقابل الكبح أو التثبيط :

تظهر فاعلية الأنا الثالثة والمتمثلة في فاعلية "الغائية مقابل الكبح أو التثبيط Purpose Vs. Inhabitation " كنتيجة للحل الإيجابي لأزمة المبادرة، وذلك خلال مرحلة الطفولة المبكرة (الأدببية)، وتعني الغائية "اكتساب الفرد القدرة على تحديد أهداف ذات معنى وقيمة بالنسبة إليه والسعي لتحقيقها من غير إعاقته بخيالات الطفولة أو مشاعر الذنب أو الخوف من العقاب"، وتلعب قدرات الطفل العقلية والخيالية وخاصة اللعب الخيالي المعتمد على لعب الأدوار Role Taking في هذه المرحلة دوراً أساسياً في تحقيق هذه الفاعلية ونموها. حيث تعمل على تنمية قدرة الفرد على معرفة الحد بين الخيال والواقع، ولاشك أن المبادرة إلى القيام بمهام محددة والاستمرار في ذلك يعمل على إنماء الغائية والطموح والإصرار الذاتي، وعلى العكس فإن اضطراب النمو وال فشل في حل أزمة المبادرة، يؤدي إلى إعاقة اكتساب الغائية والتي تعني افتقاد الأنا القدرة على التوجه نحو غايات محددة، بل ويدعم نمو ضدها المرضي المتمثل في الكبح أو التثبيط والذي يشير إلى امتناع الفرد عن القيام بأي مبادرة لفعل شيء أو تحقيق هدف معين أو تجريب فعل ما، خوفاً من الفشل وما يفضي إليه من مشاعر الذنب، وحيث إن هذه المشاعر تخبر في الظروف العادية بدرجة معتدلة، إلا أنها يمكن أن تتحول في مثل هذه الحالة إلى مشاعر عصابية مرضية. والأطفال في هذه المرحلة قادرين على العمل والتعاون مع الآخرين والاستفادة من مدرسيهم ومن المؤثرين في مجتمعهم، ويطلق أريكسون على عقدة أوديب الفرويدية هنا مسمى مختلف، حيث يسميها " العقدة الجيلية المبكرة" حيث أن خيال الطفل ومهاراته الحركية القوية تولد خيالات أو فانتازيا Fantasy صغيرة ومدهشة تحرك فيهم مشاعر وأحاسيس بالذنب تقود إلى تطور ونمو الضمير، وتمثل الغائية أو الغرضية في هذه المرحلة نظرة إلى المستقبل تعطي توجيهها وتركيزاً لمحاولاتنا المشتركة وتتيح للشخص تطوير حس ومعنى من الواقعية يتم تحديده بواسطة ما يمكن تخصيصه أو الوصول إليه غير عابئ أو خائف من ذنب أو عقوبة.

(٤) القدرة مقابل الخمول :

تمثل "القدرة مقابل الخمول Competence Vs. Inertia الفاعلية الرابعة، وتشير إلى" استشعار الفرد لقدرته على الانجاز". وتكتسب كنتيجة لحل أزمة الاستقلالية خلال مرحلة الطفولة المتوسطة، المتزامنة مع مرحلة الكمون بما تحمله من تغير في خصائص النمو العقلي والبدني والاجتماعي، والذي ينعكس على أنشطة الفرد السلوكية كالميل للعب الاجتماعي المنظم كوسيلة للتعليم والتفاعل الاجتماعي التعاوني والتنافسي الأكثر نضجاً، والميل للاستطلاع، والتي تؤهله للتعليم الرسمي بالمدرسة بكل ما توفره من فرص للتعليم والإنجاز والتفاعل الاجتماعي

بمختلف أنماطه التعاونية والتنافسية، ومكتسبات الأنا إلى نهاية الطفولة تساعد الفرد على اختيار الأدوار المناسبة في مرحلة الرشد وتحمل مسئولياتها، كل هذا يجعل منها بحسب أريكسون مرحلة بداية الحياة العملية فعلاً، حيث تمهد الظروف المناسبة ممثلة في الأسرة والمدرسة قدرات الطفل في هذه المرحلة لحل أزمة "الكفاية" وكسب فاعلية الأنا المتمثلة في "القدرة"، وتمثل ضرورة ملحة لنمو الأنا والحفاظ على قوته وطاقته، كما تمثل أساساً للألفة كفاعلية للأنا في مرحلة الرشد.

ولعلنا ندرك أن الأطفال في هذا العمر لديهم استعداد لتعلم العمل، ولكنهم يحتاجون إلى تطوير حسي أو معنوي، من الكفاءة التي تمثل قوة الأنا أو ميزتها المرتبطة بهذه المرحلة، ويعني أريكسون بالكفاءة قدرة الطفل على استخدام ذكائه ومهاراته لإكمال تلك الوظائف والمهام التي تحظى بأهمية وتقدير في مجتمعه، كما حدد أريكسون عنصر الأداء المنهجي ليعضفه إلى طقوس المراحل المبكرة حيث إنه وصف هذه الطقوس كجانب نظامي أو شكلي يزود الطفل بالنظام والانضباط، وغيرها من الأساليب الرئيسية، التي تسمح للفرد بإكمال سلسلة من المهام والوظائف ووضعها جميعاً في نتيجة أو محصلة منتهية أو مكمل بأداء ماهر، والتشويهاً هنا هي النظامية الأكثر من اللازم وادعاء الكمال، والطقوس أو الاحتفالات الجوفاء التي قد تؤدي إلى نوع آخر من الاستبعاد الذاتي للوظيفة أو المهمة المطلوب القيام بها.

(ه) التفاني مقابل تجاهل الدور :

تظهر فاعلية التفاني مقابل تجاهل الدور Fidelity Vs. Role Repudiation كقوة فاعلة ناتجة عن حل أزمة الهوية خلال مرحلة المراهقة، وهي تعني "قدرة المراهق على تحديد معنى وجوده وأهدافه في الحياة ووضوح خطته لتحقيق هذه الأهداف" وتعتمد في حلها على حل أزمت النمو السابقة وكسب فاعليتها، وتوفر الظروف الاجتماعية والنفسية المساعدة. ويرتبط ظهور التفاني بحل أزمة الهوية، بل يمثل لدى أريكسون لبنة بناء في تشكيل الهوية وخاصة فيما يتعلق بالجماعات الاجتماعية، ويترجم الولاء عملياً من خلال الالتزام والإخلاص لإيديولوجيات محددة يتم اختيارها بحرية تامة، على الرغم من التناقضات بين الأنساق القيمية، حيث يظهر عملياً كطاقة أو فاعلية ترتبط بنشاط المنظمات الإيديولوجية، التي يوفرها المجتمع كجماعات النشاط الاجتماعي، والجماعات السياسية، والدينية وغيرها، كما تؤدي هذه الفاعلية مجموعة من الوظائف تشمل توفير مجالات مقبولة اجتماعياً، للتنفيس عن دوافع الحب، وتنمية مشاعر الانتماء، والقوى القيمية، والإحساس بالغائية والغرضية من الحياة، كما تساهم في تطوير النظام الاجتماعي من خلال السماح للشباب بتصحيح أو حتى إلغاء بعض الإيديولوجيات القديمة، ولا شك أن الفضل في تحقيق الهوية يؤدي إلى اضطراب الدور وبالتالي الفضل في نمو فاعلية الأنا المتوقعة، حيث يفسح المجال لظهور الضد المرضي لها والمتمثل في تجاهل الدور، والذي يظهر من خلال التردد في الاختيار

والالتزام بخيارات أو أهداف، أو أدوار محددة، مما يعني استمرارية خبرته للأزمة هنا وهي (تعليق الهوية) كنتيجة لفقد الثقة في النفس، وافتقاد مشاعر الأمن والميل للخجل، وقد يصل الأمر إلى درجات أعلى من الانحراف، ومعنى ذلك أن قوة التفاني المبالغ فيها قد تؤدي إلى نتائج سلبية، حيث تقود أحياناً إلى نوع من التحيز أو التعصب، ضد الإيديولوجيات الأخرى. إن المراهق الذي يجد نفسه مندفعاً نحو تيار الاتجاه الإيديولوجي أو الاقتصادي أو التكنولوجي الجديد، يعتبر محظوظاً بالفعل فمن المهم أن يقدم المجتمع لأبنائه الشباب نماذج مثالية يمكنهم من الاشتراك معاً في العمل والعطاء بحماس وهممة، حيث إن الغياب المريب للأمال والتطلعات المستقبلية في أي مجتمع بسبب الظروف الاقتصادية أو الاتجاهات السكانية المتزايدة، أو البطالة المرتفعة أو أي مشاكل أخرى، تقيّد وتثبط الطموحات المهنية للشباب، وهذا يعني أن أولئك المراهقين سوف يجدون وقتاً عصيباً لبناء "هوية أنا" بايجابية ووضوح، والميزة التي تنمو في هذا الوقت هي الأمانة أو الولاء وهي قوة الأنا، فالمراهق مستعد لتعلم الإخلاص والولاء لوجهات النظر الإيديولوجية، وبدون ولاء وإخلاص قد يطور الشاب أنا ضعيفة وبالتالي يمر بمعاناة تتمثل في غموض القيم أو البحث عن مجموعة منحرفة ليكون موالياً لها.

(٦) الحب مقابل الحصريّة :

ترتبط فاعلية الأنا السادسة والمتمثلة في "الحب مقابل الحصريّة Love Vs. Exclusivity بحل أزمة الألفة خلال مرحلة الشباب المبكر. ويستخدم أريكسون مصطلح الحب هنا بمعنى أوسع حيث يعني "حبا فاعلاً مختاراً يتطلب التفاني التبادلي" وهذا يعني أن الحب هنا يطور تفاني مرحلة المراهقة والذي يعني الالتزام بإيديولوجية من جانب واحد ليصبح مع الحب علاقة حميمية ذات معنى وقيمة عالية متبادلة بين شخصين متساويين يقدم فيها كل فرد قدراً متساوياً من العطاء والالتزامات". ويمكن أن تنعكس آثار هذه الفاعلية على طبيعة العلاقات بين الآخرين، أو بممارسة ما يحب الفرد من أنشطة وأعمال، وبلا شك أن الحب مع التفاني يخلص الفرد من نزعات التملك ويفرض عليه الالتزام بواجبات متبادلة مع الشريك، لأن الحب ليس تفانياً ذا اتجاه واحد، بقدر ما هو علاقة تبادلية من التفاني. والتمزام بالفرد بالعمل يجب ألا يصرفه عن الاستعداد للحب، لأن الحب هنا يعتبر قوة للأنا ولا يعني ذلك إنكار دخول الحب في المراحل السابقة، لكن في سن الرشد المبكرة يكون الفرد قادراً على تحويل الحب الذي يحصل عليه كطفل، ويبدأ في العناية بالآخرين، ولأن استعدادات الأنا الناضجة هنا تتسامى على الوظائف والرغبات الجنسية إلى ما هو أهم لذلك يتعاون الرجل والمرأة مع بعضهما البعض، وبإضافة عنصر العضوية أو الانتماء إلى قائمة الطقوس تكون مساهمة مع الآخرين في العمل والصداقة والحب، وتشويه هذه المرحلة هو (مذهب النخبة) الذي يركز على مجموعة استثنائية لا تعترف بالآخرين ولا تعيرهم اهتماماً.

ولا شك أن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن الظروف الحياتية المعاصرة وما أدت إليه من مادية فردية وصراعات وتفكك أسري، واجتماعي، لها دور سلبي في إعاقة حل أزمة المرحلة وكسب فاعلية الحب، وفي حالة الفشل يقع الفرد ضحية للحل السلبي المتمثل في العزلة مما يعني فشل الأنا في كسب فاعليته الجديدة المتوقعة، وتبني ضدها المتمثل في " التفرد أو الحصرية" والتي تعني عدم مشاركة ذاته مع أحد.

(٧) الاهتمام مقابل الرفض Care vs. Rejection:

ترتبط فاعلية الأنا السادسة والمتمثلة في الاهتمام Care بالحل الإيجابي لأزمة الإنتاجية، ويشير الاهتمام إلى " نوع أوسع من الحب والعطاء والتفاني نحو آخرين دون انتظار للرد". وينسجم هذا مع طبيعة الأزمة والمرحلة العمرية ومسئوليات الفرد فيها. ففي هذه المرحلة تكون مسئوليات الفرد الأسرية والاجتماعية قد زادت وتعددت مع مجيء الأبناء وزيادة مطالبهم الحياتية مع تقدمهم في العمر. ومع أن هذا يمثل بداية الاستثارة فإنه يقود إلى استشعار الوالدين لمسئولياتهم كأعضاء مسئولين في المجتمع عن الأجيال القادمة على وجه العموم. وعند الوصول إلى هذه المرحلة يكون الأنا فعلاً قد اكتسب فاعلية الاهتمام، وكما هو الحال في المراحل الأخرى، فإن حل أزمة الهوية وكسب فاعليتها تعتمد على طبيعة حل أزمات النمو السابقة، وخاصة أزمة الهوية والألفة، وما ينتج عنهما من بناء نفسي في بدايات المرحلة، وحيث إن الاهتمام هو نوع أوسع من الحب غير الأناني الذي لا يتطلب رداً، فإنه لا يمكن أن يحقق من غير تحقيق الحب ذاته، كما أن للمتغيرات الاجتماعية أثرها، وذلك بما تفرضه من توقعات من جانب وما توفره من متطلبات للنمو السوي في هذه المرحلة والمتمثلة في تحقيق الاهتمام.

ويشكل الاهتمام والعناية قوة كبيرة للأنا فهي تنطوي على ترقب ذلك الشيء الذي يحتاج إلى حماية ورعاية، لتجنب التصرفات الهدامة، وتظهر حاجة الراشد إلى تعليم وتنشئة شباب مجتمعهم من أجل الاحتفاظ بهوياتهم الخاصة وحقيقة عالمهم، والعناية تتضمن التغلب على المشاعر المتضادة التي لانهاية لها وتكون بارزة في علاقة الأب بولده، ومتى ما كانت الأنا قادرة على التجاوز والتفوق على هذه الانفعالات يستطيع من خلالها الشخص تحقيق التزامه للآخرين، والعنصر البارز هنا هو (الجيلية) الذي يتضمن ممارسات مثل الأبوة، والتدريس، والإنتاجية، والتجديد، والأنشطة التي تجعل البالغ والراشد يقودان ويوجهان الشباب، والمبالغة هنا هي (التسلطية)، وهي تمثيل زائف للقيادة حيث ينشد الفرد السيطرة لا العناية ورعاية شؤون الآخرين، وهنا يلاحظ تفعيل وتثبيت الأفكار والأفعال غير السوية القابلة للتنفيذ. والخلل في نمو الأنا خلال المراحل السابقة، وسوء الظروف الاجتماعية يمكن أن تدعم الأنانية والتفرد بدلاً عن الاهتمام، وهو ما يدفع بالفرد نحو الركود، حيث يفشل الأنا في كسب الفاعلية المتوقعة (الاهتمام)، ويزيد

احتمال نمو ضدها المرضي المتمثل في الرفض " والذي يعني عدم توفر الإرادة، لخدمة الآخرين أو الاهتمام بهم أو رفض ذلك.

(٨) الحكمة مقابل الازدراء Wisdom vs. Disdain :

تمثل الحكمة Wisdom فاعلية الأنا الأخيرة والتي تنتج عن حل أزمة التكامل في المرحلة الأخيرة من العمر، حيث يؤدي حل الأزمة إلى نمو الإحساس والشعور بالتكامل Sense Of Integrity وتمثل الحكمة كما يشير أريكسون إلى " نوع خاص من الإيمان faith يعيد تشكيل الأمل ليحمله أكثر فاعلية في مواجهة مشكلات نهاية العمر. ولذا عبر عنه على أنه الصورة الأخيرة المحتملة من الأمل. هذه الحكمة كفيلة بالإبقاء على تكامل الخبرات ونقلها بالرغم من الانحدار أو الاتجاه نحو العجز البدني وتراجع الفاعليات العقلية، وبالرغم من تأثر نمو الأنا في هذه المرحلة بجميع العوامل على التطور والمتمثلة في الاستعداد البيولوجي، العوامل الاجتماعية والبناء، أو التاريخ النفسي، فإن التاريخ السابق يبدو أكثر أهمية في هذه المرحلة منه في المراحل السابقة، بل ولعله المصدر الأساسي لقوة وتماسك الأنا، في ظل ما تجلبه المرحلة من مشكلات بدنية واجتماعية، ومع التراجع البدني، وتراجع النشاط الاجتماعي في هذه المرحلة، يبدأ الفرد في مراجعة وتقييم تاريخ حياته، وما حققه من أهداف، أو ما تعرض له من إخفاقات خلالها، فمع النمو السوي يحتفظ المسن بمشاعر إيجابية ورضا عن الحياة مما يقود إلى الشعور بالتكامل، وهو ما يؤدي إلى كسب الأنا لفاعلية جديدة ممثلة في الحكمة، والتي يمكن أن تظهر في الشعور الإيجابي نحو الحياة والنضج في الأحكام، وتقدير الفرد الإيجابي لخبرته ومعرفته المتراكمة في سياق الحياة.

ويؤكد أريكسون إلى أن نهاية حياة الشخص تثير اهتمامات مطلقة، فالفردية تجد اختبارها النهائي أو المطلق حالما يتحتم على كل شخص مواجهة الموت منفردا، ومع ذلك تجد أن هناك ما يحركه إلى الجيل القادم ليواجهه بقوة، وميزة هذه المرحلة هي الحكمة حيث إن الرجل عندما يكبر فإنه يمر بخط العودة إلى الطفولة مرة أخرى. والفضل في حل أزمة المرحلة، خاصة مع تفاقم مشكلات آخر العمر الصحية والاجتماعية في ظل هذا البناء النفسي المضطرب يخبر المسن درجة عالية من الشعور باليأس ورفض واقع حياته ومشكلاته في هذه المرحلة الخطرة، وهنا يميل الأنا إلى تبني الضد المرضي للفاعلية المتوقعة والمتمثل في الازدراء، والذي يعبر عنه من خلال ردود الأفعال السلبية للفرد على الأحداث والمشاعر الآخرين، والتي تظهر درجات متزايدة من الاضطراب والعجز والشعور بالنهاية، نتيجة لاضطراب الأنا خلال فترات الحياة السابقة، وبالتالي يفشل في تحقيق الفرد لأهدافها أو غيابها أصلاً.

- جدول (٣) أزمات النمو وفاعليّات الأنا المكتسبة خلال مراحل النمو لدى أريكسون. (الغامدي، ٢٠١٠، ٢٠١٠ب):

العمر	أزمات النمو النفس اجتماعية		فاعليات (قوة) الأنا المكتسبة	
	الايجابية	السلبية	فاعلية الأنا	الضد المرضي
السنة الأولى	الثقة Trust	عدم الثقة Mistrust	الأمل Hope	الانسحاب Withdrawal
السنة الثانية	الاستقلال Autonomy	الخجل والشك Shame and Doubt	الإرادة Will	القسرية (الإلزام) Compulsion
الطفولة المبكرة	المبادرة Intuitive	الشعور الذنب Sense Of Guilt	الغرضية (الغائية) Purpose	الكبح أو التثبيط Inhibition
الطفولة المتوسطة	المثابرة Industry	الشعور بالنقص Inferiority	القدرة - الكفاية Competence	القصور Inertia
المراهقة	هوية الأنا Ego Identity	اضطراب الدور Role Confusion	التفاني Fidelity	رفض الدور Role Repudiation
الشباب	الألفة Intimacy	العزلة Isolation	الحب Love	الحصرية Exclusivity
أواسط العمر	الإنتاجية Stagnation	الركود Generativity	الاهتمام Care	الرفض Rejection
أواخر العمر	التكامل Integrity	اليأس Despair	الحكمة Wisdom	الازدراء Disdain

خامساً: تشكّل هوية الأنا :

(١) مفهوم هوية الأنا وتطورها من وجهة نظر أريكسون:

بدأت دراسة هوية الأنا Ego Identity كمحاولة لاختبار صدق المرحلة الخامسة لأريكسون Erik Erickson التي تقع ضمن إطار نظريته الخاصة بالنمو النفسي الاجتماعي وهي مرحلة المراهقة، وقد طور جيمس مارشيا James E. Marcia ويمثل تشكّل الهوية قلب التغير في مرحلة المراهقة، حيث يشير على وجه العموم إلى "حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد Individuality والوحدة والتألف الداخلي Wholeness Inner والتماثل والاستمرارية Sameness And Continuity المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله، والإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي ممثلاً في إحساس الفرد بذاته كوحدة واحدة وأيضاً بارتباطه بمجتمعه والدعم الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط. وبمعنى أكثر إجرائية فإن هوية الأنا تشير من وجهة نظر أريكسون إلى محاولة المراهق لتحديد معنى لوجوده من خلال الإجابة على تساؤلات ترتبط بأهدافه وأدواره في الحياة مثل (من أنا؟ وما دوري في هذه الحياة؟ وإلى أين اتجه؟). وعلى هذا الأساس وظف أريكسون هذا المفهوم في مواضيع عديدة لتأكيد تأثيرها بالعوامل الاجتماعية وطبيعة النمو الشخصي في الطفولة من جانب، وتأثيرها في الشخصية والسلوك خلال المراهقة والرشد من جانب آخر، ومن ذلك على سبيل المثال تفسير حال بعض المحاربين ممن عانوا من اضطراب أساسي ارتبط بفقدانهم للإحساس بثبات واستمرارية حياتهم وفقدانهم الاعتقاد في أدوارهم الاجتماعية، وأيضاً لتفسير حالة اضطراب بعض الأطفال الهنود المرتبط بفقدانهم للإحساس بالاستقلالية والخصوصية كنتيجة لمحاولة تغيير ثقافتهم ودمجهم في المجتمع الأمريكي. كما استخدمه في مواضيع أخرى عديدة كدراسته للهوية الأمريكية ولبعض النماذج التاريخية. (الغامدي، ٢٠٠٨؛ عبد المعطي، ١٩٩٣م؛ عبدالرحمن، ١٩٩٨؛ Marcia, 1966).

ويشير الغامدي (٢٠٠١أ، ٢٠٠١ب) إلى أن الظروف الجيدة تؤدي إلى تحقيق الهوية، إلا أن الظروف غير المناسبة والتي تتضمن الظروف البيولوجية أو النفسية السابقة أو الاجتماعية يمكن أن تؤدي إلى اضطراب الهوية والذي يأخذ من وجهة نظر أريكسون شكلين أساسيين هما:

أ - اضطراب الدور Role confusion: يحدث عندما يفشل المراهق في تحديد أهداف وقيم معينة خاصة به، ويفشل في تبني أدوار شخصية واجتماعية.

ب - تبني هوية أنا سلبية The Adaptation of a negative Ego Identity: تعبر عن إحساس المراهق بالتفكك الداخلي وهذا الإحساس أخطر من مجرد فشل المراهق في تحديد أدواره

وأهدافه الشخصية منها والاجتماعية، بل يتعداه إلى دفعه للقيام بأدوار غير مقبولة اجتماعيا ومرتبطة بالعديد من مشكلات المراهقة مثل الجنوح، تعاطي المخدرات، الانتحار.

(٢) رتب هوية الأنا من وجهة نظر جيمس مارشيا:

قام مارشيا (1966) Marcia بعدد من الأبحاث للتحقق من صدق نظرية أريكسون Erickson حول وجود أزمة هوية في المراهقة، وقد أعد لذلك مقابلة نصف بنائية كمحاولة لدراسة الشخصية في هذه المرحلة، بما يتيح القياس في جوهر نظرية أريكسون، وحدد من خلالها أربع رتب للهوية تنشأ في فترات الذروة لنمو الشخصية، ويتم من خلالها تحديد هوية الفرد من خلال مقابلة شخصية يتغير محتواها طبقا لتغير الظروف الاجتماعية التي يعايشها الفرد، كما أنها تتيح للباحث التنوع في الأسئلة تبعا لما يخبره المراهق في المجتمعات المختلفة، وتضمنت خمسة مجالات شملت: الهوية المهنية، والمعتقدات الفكرية الدينية، والمعتقدات الفكرية السياسية، وهوية الأدوار الجنسية، وقد صنفت حسب وجود أو غياب كل من (الأزمة، والالتزام) ويمكن توضيح هذين البعدين كالتالي:

١. الأزمة crisis أو الاستكشاف Exploration:

وهي فترة من البحث النشط السابق لعملية اتخاذ القرارات المهمة بالنسبة للفرد، وذلك بغرض الوصول إلى أهداف محددة، قيم معينة، معتقدات ثابتة، ومنها الوصول إلى هوية محددة، ويمثل الاستكشاف في المراهقة المتأخرة جانبين أحدهما معرفي، والثاني سلوكي، وعلى الرغم من أن الجانب المعرفي يمكن ملاحظته دائما في ظواهر سلوكية، إلا أنه قد يتنوع النظر في البدائل عمقا واتساعا، وهنا تكمن القضية في مدى الاستكشاف وأهميته في التمييز بين معوقات الهوية وتحقيقها، والاستكشاف قد لا يظهر سابقا لأوانه أو لاحقا من الزمن. (عبد المعطي، ٢٠٠٤).

٢. الالتزام Commitment:

يعرفه مارشيا Marcia على أنه درجة الاستثمار الشخصي الذي يظهره الفرد في قيمه وأهدافه ومعتقداته. ويرى عبد المعطي (٢٠٠٤، ١٩٩١) أن الالتزام من الأهمية بمكان في المراهقة المتأخرة أكثر من أي فترة أخرى سابقة، فقبل أن يغدو الفرد رجلاً راشداً عليه أن يتمثل الدور والسلوكيات المصاحبة لمرحلة الرشد، والالتزام يعني الاختيار المحدد بين الممكّنات، والتثبت في الاتجاه المختار، في مواجهة بدائل جذابة ومميزة، وذلك ليعني عدم التطرق إلى التغيير، ولكنه يعني الإحجام عن هجر طريق ممهد بسهولة، والالتزام يعد عنصرا حساسا لتكوين الهوية في مرحلة

المراهقة، بسبب أن المراهق ليس لديه الإجابة بـ "نعم" في اتجاه ما، ولكن في الإجابة بـ "لا" في الاتجاهات الأخرى، ونجد أن كثيرا من حالات انغلاق الهوية وتشتتها يمكن أن تميز تحمل المراهقين لتلك العلل بدلا من السعي إلى أمور أخرى لا يعرفون عنها الكثير، ولأن ذوي الهوية المغلقة يكونوا ملتزمين، إلا أنه لا يمكن أن يشملهم التعليق السابق بطريقة مناسبة، ومهما يكن فإن ذوي الهوية المغلقة لا يقومون بالالتزام بعد ذلك أكثر مما يفعله ذوي الهوية المشتتة، ففي حالات انغلاق الهوية يجد المراهق نفسه ملتزماً تقريباً بسياق حركة متصلبة من الماضي إلى الحاضر.

وهناك افتراضان يتعلقان بعمليتي الاستكشاف والالتزام:

١. يفترض أن الاستكشاف الحقيقي للبدائل الشخصية والتي يتبعها اختيار الاتجاه العام لميول الفرد وقدراته واتخاذ قرارات بشأنها هو المؤشر الأساسي في تكوين الهوية.
٢. أن البناء المتشكل - كنتيجة لهذه العملية - يمكن تمثله تكيّفاً لفترة محددة من الزمن، يصبح بعدها غير متوازن، ويلزم فترة أخرى يتبعها الالتزام (التعايش)، أي أن متغيرات الاستكشاف والالتزام يقصد منها تحقيق اكتمال تشكيل الهوية، أو تغير الهوية، أو إعادة تشكيلها.

و يحدد مارشا Marcia كما يشير كل من الغامدي (٢٠٠٨م)، وعبد المعطي (٢٠٠٤م) أربعة مستويات أو رتب لهوية الأنا كالآتي:

١. تحقيق هوية الأنا: Ego Identity Achievement:

يمر المراهق في هذه الرتبة بأزمة هوية وذلك من خلال محاولة استكشاف ما يناسبه من أدوار على المستوى الإيديولوجي والاجتماعي، ولكنه في نهاية الأمر يتجاوز هذه الأزمة ويصل إلى حلول مناسبة لها، ويلتزم بإيديولوجيات محددة، وأهداف محددة، وتحقيق الهوية يعبر عن تكامل تطور ونمو الشخصية.

٢. تعليق هوية الأنا Ego Identity Moratorium :

تستمر خبرة الفرد في هذه الرتبة للأزمة دون تحقيق الالتزام، فهو في حالة بحث مستمر وبشكل واسع، وعادة ما يكون مثل هذا الشخص في حيرة وقلق بسبب الاهتمامات الداخلية والمتعلقة بالأسئلة والاستفسارات غير القابلة للحل من وجهة نظره. وهذه المرحلة تسبق مباشرة تحقيق الهوية، حيث يكون الفرد في فترة الاستكشاف، مع غموض تكون الالتزام.

٣. انغلاق هوية الأنا Ego Identity Foreclosure :

لا يمر الشخص في هذه الرتبة بفترة أزمة. إلا أنه يظهر التزاما بما يحدد له من أدوار وأهداف، وعادة ما تكون هذه الالتزامات مرتبطة بالوالدين، فالشخص في هذه الرتبة يصبح كما يريد الآخرون أن يكون منذ صغره، لذلك يعاني من قصور في وضع الأهداف وفي تبني القيم والمعتقدات بشكل ذاتي، بل إنه ربما يستمر بقيم ومعايير الطفولة، ويتميز بنوع من الصلابة في أفكاره.

٤. تشتت هوية الأنا Ego Identity Diffusion :

لا يمر الشخص في هذه الرتبة بأزمة، ولا يقوم بأي التزام، ذلك أنه مثلاً: لا يقرر شيئاً بشأن المهنة ولا يهتم كثيراً بذلك، ورغم أنه يفضل مهنة معينة إلا أنه لا يملك المعلومات المهمة الخاصة بها، وتتشابه هذه الرتبة مع رتبة تعليق الهوية بعدم وجود التزامات، إلا أنها تختلف معها في شكل الصراع المتعلق بهذه الالتزامات. وتشتت الهوية هو أقل مستويات نمو الشخصية.

جدول (٣) رتب هوية الأنا والالتزامات لدى جيمس مارشا. (الغامدي، ٢٠٠١، ٢٠٠١ب).

أزمة هوية الأنا Ego Identity Crisis		الالتزام Commitment
غائبة Absent	ظاهرة Present	
انغلاق الهوية Ego Identity Foreclosure	تحقيق هوية الأنا Ego Identity Achievement	ظاهر Present
تفكك هوية الأنا Ego Identity Diffusion	تعليق هوية الأنا Ego Identity Moratorium	غائب Absent

المبحث الثاني: المشكلات السلوكية المدرسية:

أولاً: تقديم عام عن السلوك الإنساني:

تستغرق مرحلة ما قبل الميلاد التي تمتد من لحظة الإخصاب حتى لحظة الميلاد (أي مدة الحمل) ما بين (٢٥٠ - ٣١٠) أيام، و متوسطها حوالي ٢٨٠ يوماً. وقد قسم علماء الأجنة مراحل تطور الجنين إلى ثلاثة أطوار، الطور الأول ويطلق عليه طور الخلية الجرثومية أو الإخصاب أو البويضة، والطور الثاني هو طور الجنين الخلوي والطور الثالث هو الطور الجنيني وقد اهتم العلماء بدراسة النمو في مرحلة ما قبل الميلاد واعتمدوا في دراستهم على الدراسات الإكلينيكية للأجنة، وهي في الأرحام، وقد توصلوا إلى كثير من الحقائق المتعلقة بالنمو في هذه المرحلة (المصطفى، ١٩٩٦).

ويعتبر النشاط العصبي الحركي للجنين هو الوحيد الذي استطاع الباحثون تحديد خطوط واضحة لتطوره، إذ أن هذا التحديد يعتمد أساساً على المراقبة ولا يحتاج إلى إيجاد وسائل اتصال مباشرة مع الجنين. كما هو الحال في تحديد تطور الجهاز العصبي - الحسي. فهناك عملية مص الأصبع التي تعتبر حركة بالغة التعقيد وبهذه الطريقة يتمرن الجنين على عملية الرضاعة، التي ستكون وسيلته للتغذية بعد خروجه من الرحم. ويقوم الوليد بالتمسك بالأشياء التي نضعها في راحة يده وهذا دليل على ملكيته للإرتكاس العصبي أمام هذه الإثارة. وإذا ما لامس أي شيء طرف فم الوليد فإنه يدعوه فمه باتجاه هذا الشيء وهذا دليل على ملكيته لإرتكاس عصبي آخر. ويرفض الطفل الطعام المر ويقبل على الأطعمة السكرية. ويستطيع الوليد أن يسبح في سن الأسبوعين (وهي فترة لازمة لتكيفه مع الحياة خارج الرحم). وهو يسبح بثبات ويتقدم إلى الأمام بناء على حركات متناسقة ومتزامنة هي اشد تعقيداً من عمليات مص الأصبع والرضاعة. وبالطبع فإن الوليد تمرن على هذه السباحة من خلال الإرتكاسات التي كوّنوها وهو يسبح في بطن أمه. أما إرتكاس المشي منذ الأسبوع الأول لولادته فنلاحظ أن الوليد إذا ما حمل برفق من تحت أبطيه فهو يشد رجليه ويحركهما وكأنه يريد أن يمشي. وعملية الرضاعة مع عمليات مص الإبهام وسائر الحركات التي يقوم بها الجنين هي عمليات موجودة أصلاً في برنامج الوراثة المسجل على الكروموزومات. ولكن تطبيقها وتطويرها يرتفعان بإيجاد المحيط المناسب للنمو الطبيعي للجنين، وكما رأينا فإن الجهاز الحركي للجنين يبدأ تكامله في الشهر الرابع حيث تبدأ حركاتها العشوائية. ومع تطور نمو جهازه الحركي يبدأ الجنين تدريجياً بتحويل هذه الحركات من عشوائية إلى متناسقة ويبدأ بتكوين الإرتكاسات العصبية معتمداً على برمجته الوراثية، حتى يولد وهو متمرن وقادر على ممارسة عمليات الرضاعة والسباحة والاستجابة للمثيرات. (النبلسي، ١٩٨٨م).

ثانياً: مفهوم السلوك وتكوينه وأنماطه:

معنى السلوك:

يشير الفسفوس (٢٠٠٦م) إلى أن السلوك يشمل كل الأفعال والنشاطات التي تصدر عن الفرد سواء كانت ظاهرة أم غير ظاهرة، وأن السلوك ليس شيئاً ثابتاً لكنه يتغير وهو لا يحدث في الفراغ وإنما في بيئة ما.

ويعرفه الحاج (١٩٩٧م) بأنه العلم الذي يدرس السلوك الإنساني كما هو كائن في عالم الواقع وهو التعريف الذي يتصدر أي كتاب يبحث في علم النفس العام. فالإحساس شكل من أشكال السلوك وكذلك الإدراك والتصور والتخيل والتداعي والتفكير والمحاكاة والانفعالات... الخ، من أشكال السلوك المختلفة. وما دامت كلمة السلوك الإنساني تشمل كل الاستجابات العضوية الإنسانية فمن الممكن أن تكون هذه الاستجابات على أشكال مختلفة (الحاج، ١٩٩٧م):

١. على شكل سلوك ظاهر: الذي يلاحظه كل ملاحظ وذلك كأفعال الإنسان وتصرفاته في مشيه وكلامه وأقواله. مثل الكتابة على الحسب الآلي، وقطع متاهة أو ضغط مفتاح النور أو الرسم.
٢. السلوك الداخلي: وهذا يكون أما على شكل فاعلية فسيولوجية كزيادة ضربات القلب وزيادة السكر في الدم، أو على شكل خبرة شعورية يصفها لنا الإنسان نفسه ومثلها التفكير، التخيل، الرؤية، الحزن، القلق، الخوف.

تكوين السلوك عند الإنسان:

إن السلوك البشري يكون عادة على نوعين: سلوك ثابت موروث، وسلوك آخر متغير مكتسب (متعلم)، ونقصد بالسلوك الموروث مجموعة ردود الأفعال الجاهزة على المؤثرات المختلفة سواء كانت الأفعال هذه بسيطة أم معقدة. ونطلق عادة على ردود الأفعال البسيطة اسم السلوك الفطري، أما مجموعة ردود الأفعال المعقدة أو المركبة فنطلق عليها اسم السلوك الغريزي وما يهمننا نحن هو السلوك المتعلم الذي يكتسب اكتساباً من أنواع السلوك والتصرف أثناء حياة الإنسان ولا يولد مزوداً به، وبشكل عام فإن السلوك ينقسم إلى نوعين هما:

- ١ - السلوك السوي: يظهر سلوك الإنسان مقبولا أحيانا، وغير مقبول أحيانا أخرى. ففي الحالة الأولى نلاحظ الارتياح للسلوك المقبول لأنه سلوك عادي أو مألوف أو معتدل وقد نطلق عليه حكم الاستحسان في بعض المناسبات. وقد نتجه إلى بعض المبادئ الاجتماعية أو الأخلاقية أو الدينية لنبنى عليها الحكم الذي نطلقه على السلوك علما بأننا نريد أن نتكلم عن السلوك من حيث هو

حادثة أو ظاهرة نفسية، والمهم في ذلك أن السلوك الذي يواجه الموقف بما يقتضي في حدود ما يغلب على الناس يدعى: بالسلوك السوي فإذا كان الموقف يدعو إلى الحزن واجهناه بالحزن، أما إذا اظهر الضحك بدل الحزن فإننا نستغرب منه ذلك أو نستهجنه فإذا تكرر ذلك زدنا في الاستغراب واعتبرنا هذا السلوك عيباً أو شاذاً.

٢ -**السلوك الشاذ:** ويعرف الشذوذ بأنه ردود الفعل الشخصية المضطربة تجاه الحياة ومناسباتها أما تفسير كلمة المضطربة فتعني الأشخاص الذين يجدون في حياتهم القلق فهم مرتبكون غير سعداء معطلون في مجتمعهم. إن كلمة الاعتدال التي نستعملها في تحديد الحالات السوية وكلمة الاضطراب أو التطرف لتحديد الحالات الشاذة تحتاجان معا إلى معيار أو معايير بواسطتها نتأكد من وجود الاعتدال أو التطرف، فالتطرف انحراف عن الاعتدال في درجة أو مستوى من مستويات السلوك فما هو الأساس الذي نعتمده في تحديد ذلك المستوى؟ (الحاج، ١٩٩٧م).

معايير الشذوذ:

ويشير كل من محمود (٢٠٠٢) والحاج (١٩٩٧م) إلى وجود أربعة معايير للحكم على السلوك تتمثل فيما يلي:

١. **المعيار الشخصي الذاتي للإنسان:** وهو ضرب من الهداية الفطرية لجنس الإنسان، يعرف بها الفعل الخير من الفعل الشرير، أو السوي من الشاذ ومن أمثلة ذلك قول الله سبحانه وتعالى على لسان ملكة سبأ: { قَالَتْ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي وَأَسْلَمْتُ مَعَ سُلَيْمَانَ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ } النمل ٤٤. وفي قول المصطفى صلى الله عليه وسلم: " الإثم ما حاك في صدرك، وكرهت أن يطلع عليه الناس". ويرى البعض أن الآراء التي نعلنها حين ننظر إلى الناس ونلاحظ سلوكهم وتصرفاتهم كثيراً ما نقول عنها إنها حسنة سوية حين تنسجم مع أفكارنا وآرائنا الذاتية. كما نقول عنها إنها قبيحة وشاذة حين تختلف مع هذه الأفكار والآراء والقيم التي نحملها في بنائنا الشخصي. وهكذا فإننا نحكم ذاتنا في إطلاق الحكم على هذه الأنواع من السلوك ونحكمها معتمدين على كل ما قبلته وألفته في خبرتها السابقة. وأكثر ما يكون السلوك السوي الحسن بالنسبة إلينا حين يتلاءم مع ما نرغب فيه أو ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرنا الشخصية بينما يكون السلوك الشاذ نقيضه. وهذا المعيار لا يكون كافياً للتعميم بالقول به إلا في نطاق الحالات المتماثلة، أو المتشابهة ومن عيوبه أن أحكامه ترتبط بالمصالح، والأغراض والهوى، التي هي من الأمور الإضافية المقترنة في شكل من أشكال السلوك.

٢. **المعيار الاجتماعي:** ينادي المعنيون بالأمور الاجتماعية، بضرورة إعطاء المكانة الأولى للأسس الاجتماعية في بحث الطبيعة الإنسانية، فالمجتمع كما يرونه يضم مجموعة من العادات

والتقاليد والآراء والأفكار التي تسود سلوك الأفراد الذين يتألف منهم. فإذا ما خرج الأفراد بسلوكهم على هذه المعايير التي تسود المجتمع اعتبر سلوكهم قبيحا وغير مقبول وشاذا. وقد بين الله سبحانه وتعالى للمؤمنين السلوك الاجتماعي القويم في محكم التنزيل، ومنه قوله جل وعلا: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتًا غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْذِنُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكَ خَيْرٌ لَكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} النور ٢٧. وهكذا يكون التوافق بين سلوك الأفراد وقيم المجتمع استواء وقبولا واستحسانا ويكون عدم التوافق استقباحا وشذوذا. ولكن إذا نظرنا إلى هذا المعيار الاجتماعي في واقعه فإننا نرى الاختلافات الكثيرة التي توجد بين المجتمعات المتعددة في تقدير السلوك الشاذ والسلوك المقبول. فهناك أدلة تؤخذ من حياة المجتمعات الإنسانية لتؤكد على أن ما هو حرام في مكان قد يكون حلالا في آخر. وما هو عيب مستهجن عند جماعة يمكن أن يكون سلوكا لازما مستحسنا عند أخرى. وما هو حسن عند فئة يمكن أن يكون بمنتهى القبح عند فئة أخرى. وبناء على ذلك نجد أن المعيار الاجتماعي رغم أهميته غير كاف وحده كأساس في تحديد الشذوذ وأنه من اللازم البحث عن معيار داخل الأسس النفسية للفرد التي يقوم عليها الاضطراب الظاهر في حالات الشذوذ.

٣. **المعيار الإحصائي:** ويقصد به لغة النسب المئوية والأرقام، إذ تذهب فكرة التوزيع الطبقي نحو الاعتدال والتوسط بالنسبة فتقع أكثر الحالات عادة حول المتوسط بينما لا يقع في حقل التطرف إلا القليل منها. ونجد أن الإسلام حرص على الوسطية في كل شيء، ومن ذلك قوله تعالى: {وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا} الفرقان ٦٧. وقال عز وجل: {وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ وَلَا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُومًا مَّحْسُورًا} الإسراء ٢٩. فسعي الإنسان وراء ما يلذ له أمر غالب على الإنسان ولكن الغارقين جدا في السعي وراء ملذاتهم قلائل نسبيا فهم شواذ وبالمقابل المنكرون لما يجلب لهم اللذة قلائل نسبيا وهم شواذ. ومثل ذلك الميل إلى الإجرام والتلذذ بالإيقاع بالآخرين والوسواس والعتة والميل الجنسي والصراع إننا نسميها حالات شاذة من حيث النسبة المئوية لندرتها وقلة حدوثها.

٤. **المعيار النفسي الموضوعي في تحديد الشذوذ:** إن هذا المعيار لا يخضع إلى ذاتية الحاكم على السلوك، ولا إلى القيم الاجتماعية، والأخلاقية والدينية التي يحملها ويؤمن بها ولا إلى ندرة وجوده إحصائياً، ليطلق عليه اسم الشذوذ أو الاستواء، وإنما ينظر إلى السلوك في كل أشكاله على أنه فاعلية نفسية ناجمة عن ديناميكية خاصة، تحركها الدوافع الكامنة وراءها من أجل غرض أو مجموعة أغراض، ومن هذه الناحية يكون كل سلوك ذي مظهر وظيفي، فإذا رجعنا إلى الوظيفة في العملية الديناميكية التي ينطوي عليها السلوك قلنا إن الشذوذ يكمن في الاضطراب الشديد الذي يظهر في السلوك ووظيفته.

نزعات ودوافع السلوك:

يعرف (زيدان، ١٩٧٢م) الدافع بأنه: حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب. شعوري أو لاشعوري عضوي أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. ويرى أن هناك عدة نزعات ودوافع تتحكم في سلوك الفرد وهي:

١. **النزعات الفطرية الخاصة:** أن الغرائز هي دوافع أو قوى فطرية تدفع الكائن الحي للسلوك، وأن الغرائز كدوافع فطرية فرض علمي يساعدنا على تفسير السلوك. والغريزة استعداد فطري جسمي وعقلي يدفع الإنسان إلى الالتفات إلى شيء معين (إدراك) وانفعال يصحب هذا الإدراك (وجدان) والقيام بعمل نحو هذا الشيء المدرك (نزوع). ويفسر المحدثون من علماء النفس سلوك الإنسان لا على أساس الغرائز كما يرى مكدوجل، بل على أساس الدوافع البيولوجية والاجتماعية والحاجات النفسية وأهم هذه الحاجات: الحاجة للأمن، الحاجة للمحبة، الحاجة للتقدير، الحاجة للنجاح، الحاجة للحرية، الحاجة إلى الضبط.

٢. **النزعات الفطرية العامة:** توجد مجموعة كبيرة من النزعات الفطرية العامة وهذه أيضا لها أثر كبير في حياة الفرد وفي شخصيته وهذه النزعات هي المشاركة الوجدانية، الاستهواء، التقليد، اللعب. والمشاركة الوجدانية والاستهواء والتقليد ترتبط بنواحي الحياة النفسية الثلاثة (إدراك ووجدان ونزوع) فالاستهواء هو انتقال الأفكار والآراء، وهذا هو الإدراك، والمشاركة الوجدانية هي انتقال الشعور والانفعال وهذا هو الوجدان، والتقليد هو انتقال الأعمال والأفعال وهذا هو النزوع. ومن أجل هذا يسمي بعض العلماء هذه النزعات الثلاثة بالنزعات الاجتماعية وذلك لأنها تربط الإنسان بالمجتمع حوله ارتباطا إدراكيا ووجدانيا وسلوكيا وبذلك تهيئ لأفراد المجتمع التماسك والانسجام، الانسجام في الوجدان والانسجام في السلوك.

٣. **الدوافع المكتسبة الشعورية - العواطف -:** والمقصود من الدوافع (المكتسبة) وهي تلك الدوافع التي تتكون كنتيجة لحياة الإنسان في بيئة معينة لها من نظمها ما يسمح له بتنظيم ميوله الفطرية تنظيمًا خاصًا فتتكون (العواطف)، أو يصدم الإنسان في موقف معين بما لا يتفق مع ميوله الانفعالية فتتكون (الدوافع اللاشعورية) التي تؤدي إلى انحلال الذات وتفكك الشخصية. ويمكن تعريف العاطفة بأنها صفة نفسية ثابتة (نسبيا) مكتسبة لها أثر كبير في تكوين الشخصية كما يسميها علماء النفس بالعادة الانفعالية والعواطف عموما أما مادية أو معنوية

والعواطف المادية تكون نحو الأشياء والأشخاص، أما العواطف المعنوية فتكون نحو القيم الأخلاقية والمثل العليا.

٤. **الدوافع المكتسبة اللاشعورية - العقد النفسية :-** وقد تنشأ العقدة من صدمة انفعالية واحدة أو من تربية غير رشيدة في عهد الطفولة أو من تربية تسرف في الكبح أو التخويف أو التدليل أو التأثيم مما يخلق في نفس الطفل مشاعر بغیضة بالنقص أو الذنب. كذلك يتميز السلوك الصادر عن العقد بأنه يتنافى مع ما يعرفه الناس عن خلق الفرد كالسرقة التي يرتكبها شخص مثالي الخلق وهو في غير حاجة إلى السرقة وتسمى العقدة باسم الانفعال الغالب فيها فيقال عقدة الأم وعقدة الأب وهكذا.

٥. **الدوافع البيولوجية والدوافع الاجتماعية:** توجد أربعة دوافع بيولوجية هامة هي: دافع الأبوة، ودافع العطش، ودافع الجوع، والدافع الجنسي. ولا يلبث الطفل الرضيع أن يتعلم أثناء تنشئته الاجتماعية كثيراً من الدوافع والرغبات والاتجاهات، التي تسمى بالدوافع الاجتماعية لأنها تنشأ تحت تأثير العوامل الاجتماعية، ولأنها تؤثر في السلوك الاجتماعي للفرد، وفي علاقته بالأفراد الآخرين، وليست الدوافع الاجتماعية فطرية كالدوافع العضوية، ولا تكون نتيجة حتمية للنمو وإنما هي تكتسب بالتعلم أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد، وتحت تأثير عوامل الحضارة وتجارب الحياة التي يمر بها الأفراد. وهناك العديد من المشكلات السلوكية في مدارسنا تقف حجر عثرة أمام تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

ثالثاً: بعض المشكلات السلوكية المدرسية التي تناولتها الدراسة:

السلوك العدواني:

تعريف العدوان:

يعرف العدوان لغة: بالاعتداء، والتعدي، والعدوان بمعنى الظلم، ومنه قوله تعالى: {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ} المائدة: ٢. بمعنى لا تعاونوا على المعصية والظلم، و عدوا عليه عدواً، وعداءً وعدواناً، وتعدي، واعتدى، كله بمعنى ظلم. (ابن منظور، ١٤١٠هـ). ويرى سيزر Seasar أن العدوان هو استجابة انفعالية متعلمة تتحول مع نمو الطفل وبخاصة في سنته الثانية إلى عدوان وظيفي لارتباطها ارتباطاً شرطياً بإشباع الحاجات. (الفسفوس، ٢٠٠٦). وعرفه البرت باندورا Bandura بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، وهذا السلوك يعرف اجتماعياً على أنه عدواني.

(الفسفوس ٢٠٠٦). وعرفه ميرز Marz بأنه حالات السلوك الموجهة لإيقاع الأذى بشخص ما بشكل مباشر أو غير مباشر، أما زيلمان Zillman فيرى أن العدوان هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، وعرفه هيلجارد Hilgard بأنه نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر. (مختار، ١٩٩٩).

ويدخل العدوان وما يتعلق به في مخالفات الدرجة الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، من مخالفات السلوك في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧). ويرى الباحث أن السلوك العدواني هو ما يلحق الأذى النفسي أو البدني بالذات أو بالآخرين، وتخریب الممتلكات والمنشآت بشكل مباشر أو غير مباشر شريطة أن يكون متعمداً.

أنواع ومظاهر العدوان:

ذكر مختار (١٩٩٩) أن علماء النفس والتربية أشاروا إلى أن للعدوان جانبين أساسيين: الجانب الأول: هو الجانب الذي يستخدم "ميكانيزم دفاعي" كآلية دفاع درءاً للأخطار التي تهدد الإنسان من أجل الحفاظ على الحياة والذات وتحقيق الوجود ومقاومة الظلم. الجانب الثاني: هو الجانب غير السوي من العدوان الهدام الذي يعمل لصالح الاعتداء والتخريب والتدمير والفناء بالنسبة للإنسان أو بالنسبة للبيئة التي يعيش فيها على حد سواء، ويضيف أن للعدوان أشكالاً وأنواعاً مختلفة. وقد وضع العلماء تصنيفات متعددة، فمن حيث غرض العدوان يمكن تصنيف العدوان إلى: عدوان هجومي يقصد به إيقاع الأذى والضرر بالآخرين، وعدوان وسيلي (دفاعي)، ويقصد به الدفاع عن النفس من أجل الحياة، ومن حيث الأسلوب يصنف إلى عدوان جسدي كالضرب، والركل، والكي، وإطلاق النار، وعدوان لفظي كالشتم والتهديد؛ كما يمكن تصنيفه من حيث استقباله إلى عدوان مباشر حيث يوجه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، وعدوان غير مباشر حيث يوجه العدوان نحو جهة أخرى لها علاقة بالمصدر الأصلي المسبب للإحباط.

العوامل المسببة للسلوك العدواني:

١. **أساليب المعاملة الأسرية (التنشئة الوالدية):** ترى قناوي (٢٠٠٨) أن أنماط التنشئة الاجتماعية Socialization تؤثر على السلوك العدواني عند الطفل وتعدد تلك الأنماط حسب الاتجاهات الوالدية الممارسة أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، وتشير إلى عدة أنماط واتجاهات منها:

أ. التسلط Authoritarian: ويتمثل في فرض الأم أو الأب لرأيه على الطفل ويتضمن ذلك الوقوف أمام رغبات الطفل التلقائية، أو منعه من القيام بسلوك معين لتحقيق رغباته التي يريدها حتى لو كانت مشروعة، وهذا الأسلوب يلغي رغبات الطفل وميوله منذ الصغر كما يقف عقبة في سبيل تحقيق ذاته، وهذا الأسلوب غالبا ما يساعد على تكوين شخصية خائفة دائما من السلطة خجولة، ومثل هذه الشخصية غالبا ما تتلف وتعتدي على ممتلكات الغير.

ب. الحماية الزائدة Over Protection: يعرف أسلوب الحماية الزائدة بالميل المفرط لدى الأبوين لحماية أطفالهما بدنيا ونفسيا بحيث يفشل الطفل في الاستقلال بنفسه. وتعرفه قناوي (١٤١٤هـ)، بأنه قيام أحد الوالدين أو كليهما نيابة عن الطفل بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكنه أن يقوم بها، والتي يجب تدريبه عليها إذا أردنا أن يكون له شخصية استقلالية.

ج. الإهمال Negligence: وهذا الأسلوب يقوم على نبذ الطفل وإهماله، وتركه دون رعاية أو تشجيع أو إثبات للسلوك المرغوب، أو محاسبة أو عقاب على السلوك الخاطئ. وقد يكون الإهمال والنبد صريحا وقد يكون غير صريح. وصور الإهمال والنبد كثيرة منها: عدم المبالاة بإشباع حاجاته الضرورية، وعدم إثابته ومدحه عندما ينجز عملاً، أو السخرية منه في حال استحقاقه الثناء أو المدح والتشجيع.

د. التدليل Fondling: ويتمثل في تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته بالشكل الذي يحلو له، وعدم توجيهه لتحمل أي مسؤولية تتناسب مع مرحلة النمو التي يمر بها، وقد يتضمن هذا الأسلوب تشجيع الطفل على القيام بألوان من السلوك الذي يعتبر عادة من غير المرغوب فيها اجتماعياً، وقد يتضمن دفاع الوالدين عن هذه الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها ضد أي توجيه أو نقد يصدر إلى الطفل من الخارج.

هـ. القسوة Cruelty: ويقصد به استخدام أساليب العقاب البدني والتهديد به، وكلما يؤدي إلى إثارة الألم الجسدي كأسلوب أساسي في عملية التنشئة للطفل. وتؤدي تلك القسوة والحرمان العاطفي إلى نشوء شخصية متمردة تنزع إلى الخروج على قواعد السلوك المتعارف عليه كوسيلة للتنفيس والتعويض مما تعرضت أو تتعرض له من ضروب القسوة، وعلى هذا فإن هذه الشخصية ينتج عنها السلوك العدواني الذي يتجه نحو الغير مثل: إتلاف ممتلكات الغير دون إحساس بالذنب، أو تأنيب الضمير.

و. التذبذب Hesitation: وهو التذبذب أو التقلب في معاملة الطفل بين اللين والشدّة، يثاب مرة عن العمل ويعاقب مرة أخرى عليه، وتجاب مطالبه مرة ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول.

وهذا الخط المتذبذب بين الشدة واللين، حيث يعاقب الطفل مرة في موقف ويثاب مرة أخرى في نفس الموقف -يجعل الطفل حائراً لا يعرف الصواب من الخطأ، كما انه ينشأ متردداً وغير قادر على حسم الأمور، ويكف عن التعبير الصريح عن آرائه ومشاعره.

٢. العوامل البيولوجية والفسولوجية: يشير الفلقي (١٤٢١هـ) إلى أن البحوث التجريبية لم تتوصل إلى إقامة الدليل الكافي على صحة التصور القائل بوجود علاقة مباشرة بين العوامل الفسيولوجية والعدوان، المتمثل في افتراض الانتقال الوراثي للعدوان عبر الأجيال، والقول بوجود أساس فطري للعدوان ومسئولية أجزاء معينة في المخ كالمهاد عن السلوك العدواني. وأضاف الفلقي (١٤٢١هـ) أن استقراء ما توصلت إليه البحوث من نتائج في هذا الشأن يشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بين العوامل الفسيولوجية والعدوان، بمعنى أن تلك العوامل تجعل الفرد أكثر استجابة للمثيرات العدوانية، ومن ثم يزيد احتمال ارتكابه السلوك العدواني، وأن ثمة مؤشرات عديدة تدلل على وجود تلك العلاقة من أبرزها ما يلي:

أ. مسؤولية الجهاز السمبثاوي (أحد أجزاء الجهاز العصبي الإرادي) عن رفع مستوى الاستثارة الفسيولوجية، وتعبئة طاقات الفرد لمواجهة حالات الطوارئ، بما فيها الاستعداد للعدوان، لذا فإن التفاوت في مستوى نشاط هذا الجهاز لدى الأفراد يتبعه بالضرورة تباين في استعداد كل منهم للعدوان.

ب. الاختلالات الهرمونية: يرى المهتمون بدراسة التكوين الغدي وما تفرزه من هرمونات أن الفرد تؤثر عليه إفرازات الغدد، حيث أثبتت بعض الدراسات التي أجريت للتعرف على أثر زيادة الأدرينالين والنيودرينالين أن هناك علاقة طردية بين كمية الأدرينالين والسلوك العدواني، أما هرمون التسترون الذي تفرزه الخصيتان فله أثره الواضح على السلوك العدواني عند الإنسان، ويوضح هذا ما يتصف به المراهقون في بداية مرحلة البلوغ حيث يكونون أكثر هياجاً وعدواناً من أي سن أخرى، حيث تزداد نسبة هرمون التسترون عند المراهقين في مرحلة البلوغ. ويشير السملوطي (١٩٨٣) إلى وجود محاولة حديثة لدراسة الإجرام في ضوء قوانين الوراثة التي وضعها مندل Mndl وبتتبع التاريخ الأسري الإجرامي للمجرم ، لمعرفة ما إذا كان الشخص المجرم ينحدر بالضرورة من آباء وأجداد مجرمين، الأمر الذي يسوغ لنا القول بتوريث السلوك الإجرامي.

٣. العوامل الاقتصادية والاجتماعية: وجد كل من سيزر، ماكوبي، ليفن Maccoby and Levin و Seser & أن الأطفال في الطبقات الاقتصادية المتوسطة أكثر عدوانية منهم في المستويات الاقتصادية المرتفعة، وأن الأمهات في المستويات الاقتصادية المنخفضة والمتوسطة يسمح

لأطفالهن، بممارسة السلوك العدواني، ويتساهلن معهم أكثر من الأمهات في المستويات الاقتصادية المرتفعة.

٤. تقليد الآخرين: يشير باندورا Bandura، 1973، وزيلمان Zillman، 1979 إلى أن الأشخاص الذين يتعرضون لسلوكيات عدوانية أو يشاهدونها يكونون عرضة للانشغال بتصرفات عدوانية مماثلة، وأن السلوكيات العدوانية من قبل الآخرين يمكن أن تلعب دوراً مثيراً للسلوكيات العدوانية لدى الأطفال الميالين للعدوانية. (عبدالله، ١٩٩٨م).

٥. الأصدقاء والرفاق: يشير الضيدان (١٤٢٤هـ). إلى أن للأصدقاء أثراً كبيراً على سلوك الفرد وخاصة في مرحلة المراهقة فالمرهق يجد نفسه منتمياً إلى هذه الجماعة، لأنهم من جيل واحد ولهم تقريباً نفس الحاجات والأفكار والقيم والرغبات، وفيها يستطيع إثبات ذاته وفيها يشعر بالأمان، لذلك فهو يقلدهم ويسايرهم في تصرفاتهم وسلوكهم، وبالتالي فمن الممكن أن يتخذ الفرد سلوكاً عدوانياً إذا كانت ثلة الأصدقاء منحرفة في محاولة منه للشعور بالانتماء لجماعة معينة.

٦. وسائل الإعلام: تعتبر وسائل الإعلام مثل التلفزيون، والفيديو، والصحافة، والراديو، والكتب، ومسرح الطفل من المثيرات الحسية والعقلية والانفعالية المؤثرة إلى حد كبير في الطفل الصغير.

٧. العوامل الشخصية: يشير زهران (٢٠٠٥) و درويش (١٩٩٤) والراضي (١٤٠٧) إلى وجود عدة عوامل خاصة بالفرد منها:

أ. مفهوم الذات self-Concept: يمثل مفهوم الذات متغيراً مهماً من متغيرات الشخصية يمكن عن طريقه فهم سلوك الفرد، وذلك عن طريق الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن ذاته، وتتكون الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة، وتنمو نتيجة للنضج والتعلم، وتصبح المركز الذي تنتظم حوله كل الخبرات . فمفهوم الذات لدى الفرد يؤثر على سلوكه، وبخاصة سلوكه العدواني، فإحساس الفرد بالدونية والنقص يرتبط بالعدوانية، حيث يعتبر أدلر Adler أن العدوانية المبالغ فيها تعويض للإحساس بالنقص والدونية.

ب. الإحباط Frustration: يحدث الإحباط حين يحول عائق ما دون تحقيق الفرد لأهدافه، وإشباعه لحاجاته، ويرتفع مستوى الإحباط كلما ازدادت أهمية الهدف، وكانت الحاجة ملحة إليه، وكلما كان العائق ضعيفاً، كان توقع الفشل منخفضاً أو غير وارد، فعلى سبيل المثال : الطالب الذي يتوقع الفشل في الامتحان نظراً لعدم استعداده ، أو لنقص قدراته، لن يحبط بنفس القدر الذي يصيب طالباً يتوقع النجاح، ويعتقد أنه استعد للامتحان بالقدر الكافي، وقد اقترح

مجموعة من العلماء من جامعة "بيل" نظرية حول العلاقة بين الإحباط والعدوان تشير إلى أن فشل الفرد في الحصول على ما يريد يثير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه حجبته عن أهدافه.

ج. السيکوباتية Psychopath: يعرفها الحاج (١٩٨٣) بأنها حالات مرضية تظهر كاضطراب في السلوك يكون مضاداً للمعايير الاجتماعية وقد تلازم الفرد منذ نشأته في سن مبكرة ويحدث هذا الاضطراب في فترات منقطعة أو بصفة مستمرة، والشخصية السيکوباتية هي شخصية شاذة حيث يعتاد الشخص السيکوباتي سلوكاً شاذاً أو عواطف فجأة متمردة منذ الطفولة، بالرغم من أن معدل الذكاء لدى الشخص السيکوباتي عادي، أي أنه من متوسطي الذكاء ولا يصل إلى درجة التخلف العقلي. فتجده يتسم بصفات سطحية في الاستجابة العاطفية التي قد تصل إلى اللامبالاة والعجز عن الاستفادة من تجارب الحياة، أو من الردع والعقاب والاستهانة بالقيم الأخلاقية والعجز عن التكليف الاجتماعي، بل كثيراً ما يكون سلوكه مضاداً للمجتمع مستهيناً بما يلحق الغير من أضرار في سبيل مصلحته الشخصية، ومنذ دفعا دون تقدير للعواقب من أجل تحقيق لذة وقتية لحد معين مهما كانت تافهة ومنبوذة في المجتمع . ومن الأعراض التي تظهر على الشخص السيکوباتي خداع الغير بالعبارات الرنانة والتظاهر بالتمسك بالمبادئ الأخلاقية المثلى.

بعض النظريات المفسرة للعدوان:

١. **النظرية البيولوجية:** ترى أن العدوان نظام غريزي، يعبر عن طاقة داخلية ومستقلة عن المثير الخارجي. وهذه الطاقة العدوانية يجب من حين لآخر أن تفرغ أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة، والسلوك العدواني أساساً هو تكييف بيولوجي ذا دافع فطري تطوري هدفه الحفاظ على حياة الإنسان، كما يرى أنه من الممكن السيطرة عليه وضبطه والتحكم فيه. (عريشي، ١٤٢٥).

٢. **نظرية التحليل النفسي:** ترى أن العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات، وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد. ويرتبط العدوان بأهداف بالاستحواذ والحسد والغيرة وترتبط مثل هذه المظاهر إلى تحقيق إشباع الرغبة، فإذا أحبطت الرغبة يظهر وجدان الكراهية. (الفسفوس، ٢٠٠٦).

٣. **النظرية السلوكية:** يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية " جون واطسون" حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي. (الفسفوس، ٢٠٠٦).

٤. **نظرية التعلم الاجتماعي:** يعرف أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي السلوك العدواني بأنه سلوك متعلم على الأغلب، ويعززون ذلك إلى أن الفرد يتعلم الكثير من أنماطه السلوكية عن طريق مشاهدتها عند غيره وخاصة لدى الأطفال، حيث يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم، ومدرسيهم، وأصدقائهم، ومن ثم يقومون بتقليدها، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل في المرات القادمة لتقليدهم، أما إذا كوفيء على ذلك فيزيد عدد مرات التقليد لهذا العدوان. (مرسي، ١٩٨٥).

الغياب عن المدرسة:

تعريف الغياب عن المدرسة:

هو ترك الطالب المدرسة بدو عذر مقبول لأيام كثيرة متفرقة أو متواصلة، وقد يكون بعلم الأسرة أو بدون علمها. (دليل التربويين، ١٤٢٨). وهو عدم الحضور أو التخلف عن أداء العمل أو الواجب المناط بالفرد بدون إذن سابق أو عذر شرعي، مما يجعل الفرد مخالفاً لنظام الخدمة ويتعرض بسبب ذلك للعقوبات التي يحددها النظام. ويصنف الغياب عن المدرسة ضمن مخالفات المواظبة في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لطلاب التعليم العام. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧هـ).

مظاهر الغياب عن المدرسة:

يرى العبيد (١٩٧٢هـ)، و محمود (٢٠٠٢)، ومن خلال طبيعة عمل وخبرة الباحث في المشكلات المدرسية، أن هناك ملاحظات على الطلاب كثيري الغياب، تميزهم عن غيرهم من الطلاب وهي:

١. تعتمد ترك الدراسة، لعدة أيام متصلة أو منفصلة، دون عذر .
٢. عدم الحضور إلى المدرسة قبل بدء الإجازات، ومع استئناف الدراسة، أو قبل الاختبارات الفصلية.
٣. التخلف عن الحضور عند بداية الفصل الدراسي، وعند نهاية الفصل الدراسي.
٤. عدم حضور اختبارات بعض المواد الدراسية.
٥. القصور الشديد في القيام ببعض الواجبات والمهام المدرسية.
٦. التظاهر بالمرض، واختلاق الأعذار بصفة مستمرة للخروج من المدرسة.
٧. عدم المشاركة في الأنشطة والمناسبات المدرسية.
٨. عدم اكتمال الكتب والدفاتر والأدوات المدرسية.
٩. افتعال المشكلات مع بعض زملائه المنتظمين أو عريف الفصل.

أسباب الغياب عن المدرسة:

يتفق كل من السادة (١٩٨٢م)، الداود، (١٩٨٦)، السيد (١٩٧٣م)، العبيد (١٩٧٢م)، أن أسباب غياب الطلاب عن المدرسة ترتبط بعدة عوامل تتفاعل مع بعضها، أو قد يتسبب احدها في هدم ما بناه الآخرون تتمثل في الآتي :

١. أسباب تتعلق بالمدرسة:

- أ. القصور في التهيئة الإرشادية والتنفيذ الجيد للأسبوع التمهيدي للطلاب المستجدين في المرحلة الابتدائية الذي يسبب فشلاً ذريعاً في عدم انتظام الطلاب في الحضور إلى المدرسة وعدم التهيئة الإرشادية الجيدة للصف الأول متوسط والصف الأول الثانوي.
- ب. عدم الإلمام والاهتمام بخصائص النمو للطلاب ومتطلباتها في المراحل الدراسية.
- ج. القصور في تطبيق قواعد السلوك والمواظبة لطلاب التعليم العام، وضعف توعية أولياء الأمور والطلاب بها.
- د. ضعف تطبيق برنامج الإشراف اليومي على حضور وانصراف الطلاب في المدرسة.
- هـ. تكرار الإجازات المدرسية خلال الفصل الدراسي الواحد، وبدء الدراسة أو انتهاءها في منتصف الأسبوع الدراسي، مما يشجع الطلاب على الغياب.

و. ضيق حجرات الدراسة، والزحام الشديد، وعدم وجود التهوية الصحية والجيدة في الفصول الدراسية، وتكرر انقطاع المياه والكهرباء عن المدرسة.

ز. غياب وسائل الجذب والتشويق، والبرامج المتنوعة والمهادفة.

ح. الفشل في توزيع الطلاب على الأنشطة المناسبة في المدرسة، وكذلك عدم تنوع الأنشطة المدرسية.

ط. عدم تنوع الوجبات المدرسية، وغياب الغذاء الصحي.

ي. ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة، بسبب قصور المدرسة في استقطاب أولياء الأمور.

ك. وجود إدارة متسلطة، لا تراعي حقوق المعلم ولا توفر له الإمكانيات الملائمة للعمل وتطوير الأداء،

مما ينعكس على أداء المعلم وتعامله مع الطلاب، ويكون ذلك سبباً في تغييبهم عن المدرسة.

ل. التوجيه التعليمي والمهني الخاطئ للطلاب.

٢. أسباب تتعلق بالمعلم: وتشمل:

أ. استخدام الضرب والتوبيخ المستمر للطلاب، مما يسبب كره الطالب للمعلم والمدرسة، وبالتالي يؤدي إلى عزوف الطلاب عن الحضور إلى المدرسة.

ب. فشل المعلم في بناء علاقات مهنية مع الطلاب، وإهمالهم مما يجعل الطالب غير حريص على حضور الحصص الدراسية.

ج. الظروف الأسرية، أو الصحية، أو المادية التي يمر بها المعلم مما ينعكس على تعامله مع الطلاب.

د. ضعف كفاية المعلم من حيث إعداداته وتأهيله وتدريبه.

هـ. القصور في التخطيط الجيد، والانتهاز من المقرر الدراسي في وقت مبكر، مما يجعل هناك وقت فراغ يوحي بغياب الطلاب بالغياب في نهاية كل فصل دراسي.

٣. أسباب تتعلق بالمنهج المدرسية:

أ. ضعف الصلة بين عناصر المنهج المدرسي وحاجات الطلاب وحاجات البيئة التعليمية.

ب. عدم مناسبة المنهج لمستويات الطلاب ونموهم العقلي والنفسي.

ج. القصور في الجوانب التطبيقية للمنهج، وعدم تغطية المقرر الدراسي للفصل الدراسي.

د. اعتماد المنهج على الجانب الكمي فقط، وقصوره في جوانب التفكير.

٤. أسباب تتعلق بالطالب:

- أ. عمر الطالب عند دخوله المدرسة أصغر من ست سنوات.
- ب. عدم التوافق مع البيئة والأنظمة المدرسية.
- ج. عدم التوافق مع المعلمين.
- د. وجود مشكلات قبلية أو عنصرية بين الطلاب أو شخصية مع زملائه في المدرسة.
- هـ. الانطواء، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- و. ضعف الدافعية للتعليم.
- ز. إصابة الطالب بأمراض، أو إعاقات جسدية أو نفسية، أو وجود اضطرابات في الشخصية.
- ح. عدم تنظيم الوقت، وعدم الاستذكار الجيد.
- ط. عدم القيام بالواجبات والمهام المدرسية.
- ي. مساهمة رفقاء السوء.
- ك. التأخر الدراسي أو الرسوب المتكرر.
- ل. عدم رغبة الطالب في الدراسة.

٥. أسباب أسرية واقتصادية:

- أ. تكليف الأسرة للطالب ببعض الأعباء.
- ب. الإهمال الأسري وعدم المتابعة للطالب.
- ج. انخفاض دخل الأسرة.
- د. غياب السلطة والقُدوة في المنزل، أو تكفل الابن بأعباء الأسرة نتيجة لوفاة الأب أو تعدد الزوجات.
- هـ. كثرة المشكلات الأسرية، أو وجود عنف أسري في العائلة.
- و. عدم توفير احتياجات الطالب مثل (اللبس، المصروف اليومي، الأدوات المدرسية، وسيلة النقل).
- ز. كثرة تنقل الأسرة من مكان إلى آخر بسبب طبيعة عمل رب الأسرة، أو وجود ظروف صحية لأحد أفراد العائلة.
- ح. أمية الوالدين حيث يشعر بعض الآباء الأميين، أن المدرسة قد أدت مهمتها بمجرد أن يعرف الابن القراءة والكتابة، وإجادة بعض العمليات الحسابية، وبذلك فهم يكتفون بهذا القدر من التعليم

ويقتصر دور الطالب في مساعدة الأسرة في القيام بأعباء الحياة، وينتشر هذا التفكير خاصة في الريف وفي المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا.

٦. الظروف الطبيعية والسياسية:

تلعب المظاهر الطبيعية مثل صعوبة التضاريس بما فيها من جبال، ورمال، وأودية، ووعورة الطريق دوراً مهماً وفاعلاً في غياب الطلاب عن المدرسة وربما تركها إلى الأبد، وكذلك الظواهر الطبيعية كهطول الأمطار، وجريان السيول، والانهدامات الصخرية التي تتسبب في إغلاق الطرق لعدة أيام أو أسابيع. أما الأزمات السياسية التي يتضرر منها غالباً المدن الحدودية، فتكون فيها ظاهرة الغياب عن المدارس واضحة بشكل كبير، بسبب المناوشات بين الدول المتجاورة، ووجود حالات من الانفلات الأمني، مما يتطلب هجرة أو رحيل الأهالي وإخلاء القرى، أو البقاء في المنازل، خوفاً من التعرض للأخطار، وقد تستخدم المدارس أيضاً ملاجئ للمواطنين، مما يتوجب إخلائها من الطلاب خلال فترة الدراسة.

الآثار السلبية للغياب عن المدرسة:

يشير السادة (١٩٨٢م)، دليل التربويين (١٤٢٨هـ)، الشناوي (٢٠٠٠م)، والباحث أيضاً بحكم طبيعة عمله، والممارسة الميدانية للمشكلة والتعامل معها، إلى أن آثار الغياب تمتد إلى مجالات أخرى وتسبب بعض المشكلات منها:

١. التأخر الدراسي والرسوب المتكرر: لوحظ أن أكثر الطلاب مكرري الغياب لديهم تأخر دراسي كلي أو جزئي، ووجد أن نسبة كبيرة من المعيدین لسنة أو أكثرهم من الطلاب مكرري الغياب، وهذا شيء طبيعي جداً، حيث إنهم بغيابهم عن المدرسة لا يستطيعون فهم الدروس التي شرحها المعلم لزملائهم، ولذلك لا يستطيعون الإجابة أثناء المناقشة، أو الاختبار مما يجعلهم يحصلون على درجات لا تؤهلهم للنجاح.

٢. إهمال الواجبات والمهام المدرسية.

٣. انتقال الغياب إلى بعض الطلاب المنتظمين.

٤. إمكانية الوقوع في الانحرافات السلوكية والجنوح.

٥. الانضمام إلى رفقاء السوء.

٦. التسرب والهدر التعليمي.

٧. سوء العلاقة بالبيئة التعليمية.

٨. الإحباط والقنوط وعدم تقدير الذات.

٩. التخلف عن أداء الاختبارات النصف فصلية أو الفصلية.

١٠. ضعف المشاركة أثناء الحصص الدراسية.

١١. التأخر الدراسي الجزئي أو الكلي.

التأخر عن الحضور إلى المدرسة:

تعريف التأخر عن الحضور إلى المدرسة:

هو تأخر الطالب في حضوره إلى المدرسة عن وقت الدوام الرسمي مما يفوت عليه المشاركة في الأنشطة الصباحية. وقد يصل هذا التأخر لفوات الحصة الأولى أو جزء منها. (دليل التربيين، ١٣٢٨). ويعرف إجرائيا بأنه تأخر مجموعة من الطلاب عن حضور برنامج الاصطفاف الصباحي والحصة الأولى بشكل متكرر ومستمر وتظهر هذه المشكلة بشكل كبير بين طلاب المرحلة الثانوية. ويقع التأخر عن المدرسة في مخالفات المواظبة من قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧).

مظاهر التأخر عن الحضور إلى المدرسة:

يرى فرج (٢٠٠٨م)، دليل التربيين (١٤٢٨هـ)، والباحث من خلال خبرته الميدانية وطبيعة عملة المرتبطة بالمشكلات التربوية والمدرسية أن هناك بعض الصفات والمظاهر للمتأخرين عن الحضور إلى المدرسة منها:

- ١ - عدم حضور الاصطفاف الصباحي أو التأخر عنه.
- ٢ - التأخر عن الحصة الأولى من اليوم الدراسي أو عدم حضورها مع الثلاث الحصص الأولى أحياناً.
- ٣ - عدم حضور اختبارات بعض المواد الدراسية.
- ٤ - القصور الشديد في القيام ببعض الواجبات والمهام المدرسية.
- ٥ - الغياب عن بعض الأنشطة المدرسية.
- ٦ - عدم التوافق مع أنظمة المدرسة، ومع بعض المعلمين.
- ٧ - عدم التوافق مع بعض زملائه وخصوصاً المنتظمين، وعريف الفصل.
- ٨ - وجود تأخر دراسي جزئي غالباً.

أسباب التأخر عن الحضور إلى المدرسة:

يشير سليمان، (بدون تاريخ)، ودليل التربويين (١٤٢٨هـ)، وفرج (٢٠٠٨م)، والباحث من خلال طبيعة عمله وخبرته في الميدان التربوي وتحديدًا المشكلات المدرسية، أن هذه المشكلة تظهر في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بشكل قليل لكنها تبرز بشكل كبير بين طلاب المرحلة الثانوية وإذا بحثنا عن أسباب ذلك لوجدنا أنها تتمثل فيما يلي:

١. أسباب تتعلق بالمدرسة: وتشمل

- أ. قصور المدرسة في متابعة المتأخرين عن طابور الصباح.
- ب. عدم المساواة بين الطلاب في التعامل في إجراءات التأخر عن الحضور إلى المدرسة.
- ج. سوء تعامل بعض المعلمين مع الطلاب باستخدام العبارات والألفاظ غير التربوية من جهة، والضرب والتفريق في المعاملة بين الطلاب من جهة أخرى.
- د. تكثيف الواجبات المدرسية على الطلاب، بدرجة مبالغ فيها.
- هـ. غياب عناصر الجذب في المدرسة.
- و. تراخي المدرسة في علاج مشكلات الطلاب، مما يجعلها تظهر بصورة تراكمية، وخاصة لدى الطلاب الذين لديهم مشكلات أخرى.
- ز. وجود تمارين رياضية صعبة ومرهقة.
- ح. كراهية الطالب لمواد دراسية معينة أو مدرس معين تقع حصصه في بداية اليوم الدراسي.
- ط. عدم التعامل الأمثل من قبل معلم التربية الرياضية مع الطلاب.
- ي. القصور في برنامج الإشراف اليومي على حضور وانصراف الطلاب من المدرسة.

٢. أسباب أسرية واقتصادية:

- أ. قلة وعي الأسرة وعدم اهتمامها بمتطلبات الحياة المدرسية وبمستقبل الأبناء.
- ب. سوء معاملة أهل للطلاب، وكثرة المشكلات الأسرية.
- ج. عدم توفر المواصلات أو المصروف اليومي.
- د. تدليل بعض أولياء أمور الطلاب لأبنائهم والاستجابة لأغذائهم المختلفة.

هـ . تكليف الآباء لأبنائهم ببعض الأعمال التي تؤخرهم عن المدرسة أو تتسبب في غيابهم.

و . بُعد المسافة بين منزل الطالب والمدرسة.

ز . إهمال الأسرة في إيقاظ الطالب صباحاً.

ح . قصور ولي الأمر في التواصل مع المدرسة، وإهمال دعوات وخطابات المدرسة.

٣. أسباب خاصة بالطالب:

أ . التأخر في الخروج من المنزل.

ب . سوء علاقة الطالب بزملائه الطلاب.

ج . سوء توافق الطالب مع بعض المعلمين.

د . تأثير رفاق السوء على الطالب وتوجيههم الخاطئ لنشاطاته.

هـ . أسباب مرضية وخاصة في فترة تغير الفصول المناخية أو وجود أمراض مزمنة.

و . إهمال الطالب في أداء واجباته المدرسية.

ز . وجود اضطرابات النوم، نتيجة للسهر الطويل والمتكرر.

ح . تهاون الطالب في أداء الصلوات، أو تأخيرها وخاصة صلاة الفجر.

ط . عدم رغبة الطالب في الدراسة.

ي . عدم رغبة الطالب في أداء التمارين الصباحية.

ك . افتقار الطالب لتنظيم الوقت والاستفادة منه.

الآثار المترتبة على التأخر عن الحضور إلى المدرسة:

ينتج عن مشكلة التأخر عن المدرسة مشكلات أخرى مصاحبة منها:

١ . اختلال نظام المدرسة خصوصاً في الحصص الأولى، وإضاعة الوقت في محاسبة هؤلاء الطلاب المتأخرين.

٢ . تأثر الطلاب المنتظمين، نتيجة ما يسببه هؤلاء المتأخرون من تشويش عليهم أثناء شرح المعلم، وعلى سير المعلمين، في قطع الدروس والأنشطة في الفصل.

٣ . تعود الطالب على الإهمال وعدم احترام المواعيد وعدم تقدير المسؤولية.

٤. غياب الطالب عن كثير من الدروس، مما يسبب ضعف وتأخر دراسي لديه، وعدم متابعته للدروس.

٥. انتشار وانتقال مثل هذا الإهمال للطلاب الآخرين وخاصة إذا لم يكن هناك إجراءات من قبل المدرسة ضد هؤلاء الطلاب.

٦. لجوء الطالب إلى الغش الدراسي نتيجة لتأخره وغيابه عن بعض الدروس.

الهروب من المدرسة:

تعريف الهروب من المدرسة:

تعتمد الطالب الخروج من المدرسة أو الحصص الدراسية، سواء بالخروج من الفصل والبقاء في محيط المدرسة أو خارجها. (دليل التربويين، ١٤٢٨هـ). ويعرف الهروب من المدرسة إجرائياً على أنه عدم دخول الطالب الفصل أثناء الحصة الدراسية أما بالتجول داخل المدرسة أو خارجها. ويعد الهروب من المدرسة من مخالفات المواظبة في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧).

مظاهر الهروب من المدرسة:

يرى سليمان (بدون تاريخ)، و شحيمي (١٩٩٤م)، أن الهروب من المدرسة، يتم التعرف عليه من خلال بعض المؤشرات والأعراض التي تظهر على الطلاب منها:

- ١ - عدم إكمال اليوم الدراسي.
- ٢ - الغياب عن حصص دراسية معينة.
- ٣ - الغياب عن بعض المناسبات والأنشطة المدرسية.
- ٤ - الخروج من المدرسة دون إذن مسبق.
- ٥ - عدم القيام ببعض الواجبات والمهام المدرسية.
- ٦ - نقص في الكتب أو الدفاتر أو الأدوات المدرسية.
- ٧ - عدم حضور بعض الإختبارات الدورية للمواد الدراسية.
- ٨ - تحين مواعيد الفسحة اليومية والأنشطة المدرسية للهروب من المدرسة.
- ٩ - كثرة التجول بجوار سور المدرسة.

أسباب الهروب من المدرسة:

أشار العبيد (١٩٧٢م)، و شحيمي (١٩٩٤م)، ودليل التربويين (١٤٢٨هـ)، والباحث من خلال خبرته وطبيعة عمله، في مجال المشكلات السلوكية والتربوية، إلى أن هناك عدة أسباب وراء ظاهرة هروب الطلاب من المدرسة تتمثل في الآتي:

١. أسباب تتعلق بالمدرسة

- أ. ضعف إعداد المعلم وعدم قدرته على إيصال المعلومة للطلاب، مما يضعف التفاعل مع الطلاب.
- ب. تعرض الطلاب للإيذاء اللفظي من المعلمين على أي خطأ أو قصور في الأداء.
- ج. غياب الأنشطة المدرسية أو عدم تنوعها، أو التوجيه العشوائي للطلاب إلى تلك الأنشطة..
- د. استخدام العقاب البدني كوسيلة للتعامل مع الطلاب.
- هـ. دخول الطفل المدرسة قبل السن القانونية فيكون أصغر من زملائه مما يعرضه للسخرية وربما مضايقة الكبار له، وبالتالي يصبح غير قادراً على مواصلة العملية التعليمية .
- و. إهمال رصد حالات الغياب بالحصص، وضعف برنامج الإشراف اليومي داخل المدرسة.
- ز. عدم الاهتمام بتقوية العلاقة المهنية بين المعلمين والطلاب، مما يفقد المحبة والألفة، وغياب التشجيع، مما يولد نوع من الجفاف في العلاقة.
- ح. كثرة الواجبات المدرسية، وعدم قدرة الطلاب على حلّها.
- ط. صعوبة بعض المقررات الدراسية، مما يشعر الطالب بالعجز عن مسايرة زملائه، واللاحق بهم، ويجبر الطالب على الهروب، تجنباً للمواجهة.
- ي. سهولة بعض المقررات الدراسية، مما يشعر الطالب بالملل، وأنها دون مستواه، وهذا يجعل الطالب يرى أن حضوره دون فائدة.
- ك. غياب عناصر الجذب والتشويق في المدرسة.
- ل. ضيق حجرة الدراسة، أو غياب التهوية، وكثرة أعطال جهاز التكييف.
- م. عدم استخدام المعلم لوسائل تعليمية أثناء الدرس.

٢. أسباب خاصة بالطالب:

- أ. غياب الدافعية للتعليم، وعدم الرغبة في الدراسة.
- ب. وجود مشكلة مع أحد الطلاب، أو المعلمين.
- ج. جذب انتباه الآخرين، والتفاخر بمغامراته أمام زملائه.
- د. عدم القدرة على تنظيم الوقت، وعدم القدرة على الاستذكار الجيد.
- هـ. مصاحبة رفاق السوء والتأثر بهم.
- و. وجود ضغوط من قوى خارج المدرسة، نتيجة انضمام الطالب لها، لتنفيذ مهام معينة.
- ز. عدم وجود دافع للتحصيل الدراسي.
- ح. الرغبة في ممارسة التدخين، أو تناول نوع من الحبوب المخدرة المخدرات.
- ط. التأخر الدراسي، وعدم حل الواجبات المدرسية.
- ي. عدم الجاهزية، والاستعداد للاختبارات الدورية.

٣. أسباب أسرية:

- أ. الإهمال وعدم المتابعة من قبل الأب إما لتعدد الزوجات، أو لكثرة عدد أفراد الأسرة، أو لانشغاله بالتجارة أو بأشياء أخرى.
- ب. الزواج المبكر للطالب وخصوصاً في سن المرحلة الثانوية مما يكلفه أعباء ومسؤوليات مبكرة ومتعددة، لا يستطيع معها التوفيق بين الدراسة والقيام بتلك المهام والمسؤوليات.
- ج. إهمال تسجيل الأبناء في المدرسة، حتى سن متأخرة وبالتالي يكونوا أكبر من زملائهم فلا يستطيعون التعامل والتواصل معهم.
- د. ضعف التواصل مع المدرسة، وعدم تلبية الدعوات وإهمال الأسرة لدورها تجاه أبنائها الدارسين.
- هـ. انخفاض الدخل المادي للأسرة، مما يؤثر على تلبية احتياجات الأبناء، من غذاء وكساء وأدوات دراسية، وعدم إشباع حاجات وميول الطالب المادية والنفسية، وغياب التشجيع وحوافز النجاح.
- و. استخدام المدرسة (إدارة أو معلمين) من قبل أفراد الأسرة كأداة لتهديد الابن بالعقاب، مما يجعلها مصدر خوف وخطر، وبالتالي لا يستطيع الطالب إكمال يومه الدراسي فيها.
- ز. إشغال الأسرة للطالب أو كثرة الاستئذان له للخروج من المدرسة، مما يسهل على الطالب الخروج الدائم حتى في غير حاجة الأسرة .

- ح. إجبار الطالب من قبل الأسرة على تخصص دراسي لا يوافق ميوله وقدراته .
- ط. غياب السلطة الضابطة في بعض الأسر، مثل وفاة الأب أو ضعف شخصيته إما لكبر سنه أو لمرضه، وبالتالي غياب الاهتمام والمتابعة.
- ي. اعتماد الأسرة على الابن في سد حاجاتهم والقيام ومطالبهم، بصفته الأكبر، أو لغياب العائل.
- ك. وجود عنف أسري، أو خلافات أسرية، مما يجعل الابن يفقد التركيز والانتظام في الدراسة.
- ل. التدليل الزائد من الأسرة، مما يؤدي إلى اللامبالاة وعدم الاهتمام وتقدير المسؤولية.

الآثار المترتبة على الهروب من المدرسة:

١. التأخر الدراسي الكلي أو الجزئي، وبالتالي الرسوب أو الإعادة.
٢. ضياع الكتب والدفاتر، والأدوات المدرسية.
٣. الاندماج والانتماء إلى جماعات مشبوهة وضالة، وبالتالي القيام بعمليات تهدد أمن الوطن والمجتمع، والأسرة.
٤. عدم القيام بالواجبات والمهام المدرسية.
٥. التسرب وترك الدراسة، مما يؤدي إلى البطالة، والهدر التعليمي، وزيادة الأعباء الأسرية.
٦. تأثر بعض الطلاب المنتظمين بمكرري الهروب من المدرسة.

الغش الدراسي:

تعريف الغش الدراسي:

هو عملية تزيف لنتائج التقويم، وهو محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الإجابة من أسئلة الاختبار وباستخدام طريقة غير مشروعة، ويرى رجال القضاء والقانون أن الغش هو بمثابة الجريمة، وأنه الفعل المخالف لنصوص القانون الذي يضعه المشرع، وهو سلوك مرضي يهدف إلى تزيف الواقع لتحقيق كسب مادي أو معنوي. (الزّراد، ٢٠٠٢).

وقد عرفه مجموعة من الباحثين، فقد عرفه المطوّع (١٩٨٧) بأنه سلوك يهدف إلى تزيف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية. كما عرفه حمدان

(١٩٨٦) الغش بقوله " يتمثل الغش في الاختبارات بحصول التلميذ على الإجابة المطلوبة لسؤال ما بطرائق غير مشروعة أو غير عادية أو بناءة لتعلمه ونموه الشخصي. كما عرفه بكيش (١٩٧٩). سلوك يهدف إلى تزيف الواقع لتحقيق كسب غير مشروع مادي أو معنوي أو إرضاء لحاجة نفسية. والغش المدرسي هو عملية تزيف نتائج التقويم الذي هو من أهم عناصر المنهج.

ويعرف الغش الدراسي في وزارة التربية والتعليم بأنه محاولة بعض الطلاب نقل إجابات زملائهم أثناء الاختبارات أو التكاليفات والواجبات المدرسية، ويدل على انخفاض مستوى التكيف عند هؤلاء الطلاب، وخاصة في المادة الدراسية التي يحاولون الغش فيها. (دليل التربويين، ١٤٢٨هـ). ويصنف الغش في الاختبارات في مخالفات الدرجة الثانية من مخالفات السلوك في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧)

ونستنتج من ذلك أن الغش هو العمل لإظهار الأشياء على غير حقيقتها أمام الآخرين، من أجل تحقيق نتيجة ما أو الوصول إلى هدف معين.

مظاهر الغش الدراسي:

- أشار حمدان (١٩٨٦م)، و كروذن (١٩٩٤م)، إلى وجود عدة مظاهر للغش الدراسي، كما يلي:
١. محاولة بعض الطلاب نقل إجابات زملائهم أثناء الاختبارات أو التكاليفات والواجبات المدرسية.
 ٢. نقل التلميذ للواجب اليومي من كراسة قرين له بشكل تلقائي بدون إدراك مواطن الصحة والضعف فيه، أو محاولة تعلم ما يجسده من مفاهيم ومبادئ وحلول.
 ٣. نسخ الطالب لإجابة السؤال الاختباري من ورقة زميله له في الأمام أو الجنب.
 ٤. سؤال الطالب لزميله عن إجابة السؤال وأخذها شفويًا، أو يدويًا منه.
 ٥. إعداد التلميذ لإجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة يده أو ساقه أو وجهه مقعده أو الحائط الذي بجانبهن أو في كراسة يضعها تحت ورقة الإجابة، ثم قيامه بنقل الإجابة المطلوبة من المصدر الذي أعده.
 ٦. فتح التلميذ للكتاب المقرر أو المذكرة ونسخ الإجابة حرفيًا منهما.
 ٧. نقل التلميذ -في الحالات المتطرفة -للإجابة المطلوبة من مصدر خارج الغرفة الدراسية إما بواسطة قرين له أو بخروج التلميذ نفسه بحجة الحاجة للشرب أو الذهاب إلى الحمام.

٨. إنجاز التلميذ للواجب بشكل غير كامل، حيث يعتمد التلميذ إلى كتابة أول الموضوع وفقرة من وسطه، ثم نهايته تخلصاً منه لكثرة غالباً. (دليل التربويين، ١٤٢٨هـ).

أسباب الغش الدراسي:

يرى بك (١٩٤٣م)، ودليل التربويين (١٤٢٨هـ)، ومن خلال طبيعة عمل الباحث وخبرته الميدانية في مجال المشكلات السلوكية والتربوية، أن هناك عدة أسباب مختلفة تؤدي بالطالب إلى ممارسة الغش المدرسي كما يلي:

١. أسباب تتعلق بالمدرسة وتشمل:

- أ. التركيز المبالغ فيه على الاختبارات التحريرية كمقياس للتحصيل الدراسي للطالب.
- ب. انشغال المعلم بأنشطة أخرى تجارية، أو علمية، مما يجعل المادة غامضة للطلاب وغير مفهومة.
- ج. التفرقة بين الطلاب وتقديم المصالح، نتيجة لغياب أخلاقيات المهنة، كأن يقوم المعلم بتمييز الطلاب الذين يتلقون على يديه دروساً خصوصية دون سواهم، أو أن يعتمد حجب بعض المعلومات عن الطلبة كوسيلة تضطربهم إلى أخذ دروس خصوصية عنده.
- د. القصور في المراقبة الجيدة للطلاب من قبل الملاحظين، وموقف المدرسة السلبي في توضيح مخاطر الغش المدرسي، والتساهل مع حالات الغش التي يتم ضبطها.
- هـ. ضعف الرقابة والمتابعة للطلاب فيما يتعلق بالواجبات المدرسية.
- و. الإيحاء غير المباشر من بعض المدرسين لحث الطلاب على الغش أو العمل المباشر من قبل بعض المدرسين بمساعدة الطلاب على الغش لدواعي عاطفية أو مصالح شخصية.
- ز. صعوبة المادة الدراسية، أو صعوبة أسئلة الامتحان.
- ح. عدم مناسبة المنهج لقدرات التلاميذ وحاجاتهم ورغباتهم.
- ط. ضعف كفاءة المعلم العلمية والشخصية، وعدم صلاحية طرق التدريس المتبعة في التعليم.
- ي. كثرة الواجبات المدرسية دون مراعاة لظروف الطلاب وإمكاناتهم.
- ك. ارتفاع كثافة الطلاب في الحجرات الدراسية، أو داخل قاعات الاختبار.
- ل. مبالغة بعض المؤسسات التعليمية في تقدير مستوى الطالب، مثل رفع الحد الأدنى لعلامة النجاح.

م . عدم وجود فاصل زمني كاف بين الاختبارات، بل إن الطالب قد يؤدي أكثر من اختبار في اليوم الواحد .وهذا من شأنه عدم إعطاء الطالب فرصة مراجعة المواد والتهيؤ للاختبارات، لما يعانيه من إرهاق بدني وذهني وتوتر نفسي.

٢ . أسباب تتعلق بالطالب وتشمل:

- أ . مصاحبة رفقاء السوء، وعدم الاستذكار الجيد وحل الواجبات.
- ب . ضعف قدرات الطالب وتدني مستواه الدراسي، فيضطر إلى الغش، من أجل الحصول على تقدير ودرجات عالية تمكنه من النجاح، أو القبول في الجامعات أو الكليات الأخرى.
- ج . مزاوله بعض الطلاب لمهام وأعمال بعد انتهاء اليوم الدراسي، وعدم قدرتهم على تنظيم الوقت.
- د . ضعف الوازع الديني، وانعدام قيمة الأمانة في حياة الفرد.
- هـ . ارتفاع مستوى القلق أو الخوف من شبح الاختبارات واحتمالية الفشل في أدائها.
- و . تعرض الطالب لظروف طارئة كالمريض أو وفاة قريب بحيث لا يجد وقتاً كافياً للاستذكار والاستعداد للاختبارات ، فيعتقد أنه لا سبيل للنجاة سوى اللجوء إلى عملية الغش.

٣ . أسباب تتعلق بالأسرة:

- أ . غياب السلطة الضابطة في المنزل، كوفاة الأب، أو انشغاله بزوجة أخرى، أو التجارة، أو غيرها.
- ب . وجود قدوة سيئة في المنزل، تتمثل في قيام بعض الأفراد من كبار الأسرة، بالحصول على ما يريدون بالغش والخديعة والحيلة، وعدم التوجيه السليم لمن يقوم بذلك من الأسرة.
- ج . التنشئة الأسرية الخاطئة، وعدم مساعدة الابن في مرافقة الصحبة الحسنة.
- د . العنف الأسري، وإيذاء الأطفال، مما يجعل الطفل يلجأ إلى التحايل والغش والكذب.
- هـ . عدم تهيئة الجو الملائم للاستذكار أو حل الواجبات، مما يحمل الابن على ممارسة الغش.
- و . القصور في توفير الأدوات الدراسية والوسائل المناسبة، وعدم الوفاء باحتياجات الابن.

٤ . أسباب تتعلق بالمجتمع والمؤسسات ذات العلاقة:

- أ . وجود مفاهيم اجتماعية خاطئة لدى بعض أفراد المجتمع، كأن ينظر للغش على أنه نوع من المكر، والدهاء، وتعزيز رفقاء السوء له، وهذا يعزز الغش لدى كثير من الأفراد.

ب. الدور السلبي لوسائل الإعلام، حيث تُعد وسائل الإعلام من صحافة وإذاعة مسموعة ومرئية ومكتبات، إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تسهم في تشكيل سلوك الطالب ومنظومة قيمه، ولكن بعض هذه الأجهزة قد تساهم في تكريس ظاهرة الغش أما بالاهتمام المبالغ فيه بشؤون الاختبارات وتغطية أخبارها حتى أصبح اجتياز الاختبار هو الهدف من التعليم، وهو ما قد يجعل الطالب يحاول اجتياز الاختبار بأي وسيلة كانت، أو عن طريق بعض الأعمال الفنية من مسلسلات، أو مسرحيات، أو غيرها، تتضمن ممارسات سلوكية سيئة تحث على الغش وتشجع الطالب على التمرد على معلمه، والإخلال بالنظام في مدرسته.

ج. غياب التناصح، والإرشاد بين أفراد المجتمع، والقصور في التكافل الاجتماعي.

د. غياب الخطب المؤثرة في بعض المساجد، وعدم تطرقها للمشكلات السلوكية أو التربوية.

الآثار المترتبة على الغش الدراسي:

يرى الحارثي (١٩٩٩) أن هناك آثاراً آنية ومستقبلية على الطلاب على مستوى المجتمع المدرسي خاصة والوسط الاجتماعي بشكل عام تتمثل في الآتي:

١. إعطاء عائد غير حقيقي، وصورة مزيفة لنتائج العملية التربوية، حيث تنتهي إلى مخرجات تعليمية ذات كفاءة متدنية، تنعكس سلباً على مستوى الأداء وجودة العمل.

٢. تغرس في نفوس التلاميذ عدم الاعتماد على النفس واللجوء إلى السبل المنحرفة لتعويض النقص في مجال الاعتماد على الجهد الذاتي للفرد.

٣. وجود تأثير متبادل بين القيم السائدة في المجتمع بصفة عامة والقيم السائدة في المدرسة بصفة خاصة، حيث أن وجود أي قيمة سلبية في أحد المجالين تنعكس آثارها السلبية على سلوك الأفراد في المجال الآخر، بمعنى أن الفرد الذي تعود على الغش في حياته الاجتماعية يمارس الغش أيضاً في المدرسة والعكس أيضاً صحيح على أساس مبدأ الأثر الرجعي، فممارسة التلميذ لسلوك الغش الدراسي من شأنه أن ينقل أثر هذه العادة على سلوك التلميذ في حياته الاجتماعية خارج النطاق المدرسي.

٤. الأثر التراكمي الذي يحدثه الغش والذي يؤثر على تدني مستوى التحصيل الدراسي من عام إلى آخر، وكذلك تعود الطالب على ممارسة هذه العادة السلبية.

ويرى الباحث أن الغش الدراسي من المشكلات التربوية القديمة، التي تظهر غالباً أثناء الاختبارات الدورية أو الفصلية، وفي حل الواجبات، والمهام المدرسية، وتكثر لدى الدارسين في نظام

الليلي والمنتسبين، وقد يساعد إهمال أو تعتمد بعض الملاحظين في اللجان على الغش، ويلعب رفقاء السوء، ومراكز خدمة الطالب التي تساعد الطلاب في تصغير حجم الكتب والمذكرات الدراسية، دوراً كبيراً في تفشي هذه الظاهرة، ويعتبر الوازع الديني، والتنشئة الأسرية السليمة، وكذلك برامج الإرشاد الديني والأخلاقي، من أكثر الأساليب التي تمنع مثل هذا السلوك المشين.

٦- التدخين:

تعريف التدخين:

هناك تعريفات عديدة للتدخين بأسماء مختلفة فقد جاء في المنجد بأنه " ما يسمى بالتبغ أو الدخان، وهو من نوع النباتات الأمريكية فيه مادة سامة، ولفظته مأخوذة من "تاباغو" وهو اسم جزيرة في خليج المكسيك والتي نقل منها إلى أسبانيا، ويعرف على أنه هو استنشاق ناتج احتراق التبغ والتي تشمل مخلوطاً من الغازات، إضافة إلى مواد كيميائية طيارة وملايين من الذرات الصلبة الدقيقة الناتجة من الرماد. (العمرى، ١٤٣٠). كما عرفته محمود (١٩٩٤م)، بأنه إشعال السجائر يومياً ووضعها في الفم وابتلاع الدخان ثم خروجه من الفم مرة أخرى أو الأنف. كما يعرفه عبدالله (٢٠٠٢)، بأنه عادة مكتسبة تعد نمطية إلى حد ما ويمارسها الفرد مدفوعاً برغبة ملحة للاستمرار تحاشياً لأعراض الانسحاب مثل الصداع والإمساك والتوتر وسرعة الاستثارة.

ويندرج التدخين داخل المدرسة أو في محيطها في مخالفات الدرجة الثالثة من مخالفات السلوك في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧).

أنواع ومظاهر التدخين:

يتم تصنيف التدخين بطرق مختلفة، فهناك من يركز في تصنيفه على حجم التدخين حيث يتم التصنيف هنا على أساس عدد السجائر التي يتم تناولها كما يلي:

كما أشار شرف (١٩٨١م) إلى وجود أربع فئات من المدخنين :

١. **المضطر:** وهو الذي يدخن أكثر من (٣٥) سيجارة يومياً.
٢. **المدخن كثيراً جداً:** وهو الذي يدخن من (٢٦ - ٣٥) سيجارة يومياً.
٣. **الذي يدخن بكثرة:** وهو الذي يدخن من (١٦ - ٢٥) سيجارة يومياً.

٤. المدخن المعتدل: وهو من يدخن من (١ - ١٥) سيجارة يومياً.

وقسّم محرم (١٩٨٢م) المدخنين إلى ثلاثة أنواع :

١. مدخن ضعيف: وهو من لا يزيد تدخينه عن أربع سجائر بصفة يومية .

٢. مدخن متوسط: وهو من يدخن من (٤ - ١٠) سجائر يومياً .

٣. مدخن ثقيل: وهو من يدخن فوق الـ (١١) سيجارة يومياً .

فيما قسّمت عبدالمقصود (١٩٧٧م) المدخنين حسب معدل التدخين إلى ثلاثة أقسام، حيث إن معدل التدخين يساوي (عدد السجائر في اليوم في مدة التدخين بالسنين) :

١. المدخن البسيط: وهو من يدخن أقل من (٢٠٠) سيجارة .

٢. المدخن المتوسط: وهو من يدخن أقل من (٦٠٠) سيجارة .

٣. المدخن بكثرة: وهو من يدخن أكثر من (٦٠٠) سيجارة .

كما قام البعض بتصنيف التدخين من حيث النوع، وهنا يتم التصنيف حسب الأشخاص الذين يتناولون هذه المادة كالتالي:

١. التدخين الإرادي: وهو استنشاق الدخان الناتج عن احتراق التبغ بتناوله عن إرادة وعمد .

٢. التدخين السلبي: استنشاق الفرد غير المدخن للدخان الذي ينبعث من سيجارة المدخن . وهذا النوع هو الأكثر خطورة للمحيطين بالمدخن لأنه أكثر غنىً بالمواد السامة وهناك نوع آخر من التعرض للتدخين السلبي وهو هواء الزفير الخارج من المدخن وهو أقل الأنواع خطورة مقارنة بالتدخين النشط .(عبدالعزیز، ٢٠٠٤م).

٣. ومن جهة ثالثة فإن هناك من ركز في تصنيفه اعتماداً على الوسيلة المستخدمة: ويتم التصنيف هنا حسب الطريقة المستخدمة في تناول الدخان كالتالي:

٤. السيجارة: وهي عبارة عن إحدى منتجات أوراق التبغ وتتمثل في ملئ اسطوانة من الورق الخاص بأوراق التبغ المفرومة فرماً خاصاً.

٥. الشيشة - المعسل: ويقال عن التدخين عن طريق الشيشة أو المعسل باستخدام التبغ أو الجراك أو المعسل بأنه خال من الخطر كلام غير صحيح ، فقد أثبتت دراسة أجريت في جامعة الملك عبدالعزیز بجدة دامت أربع سنوات أن المعسل تبغ خالص مع كميات كبيرة من الأصباغ ، والألوان ، والنكهات ، وهي ليست تحت رقابة طبية وتسبب أمراضاً مختلفة ومنها السرطانات ويحتوي الجراك على (١٥٪) من التبغ الذي يخلط ببعض العسل والفواكه والمضافات

الكيميائية التي تطبخ وتخمّر ويصاب مدخن الشيشة بمرض الأمفيهما في الرئة الذي يعد من أشرس وأشد أمراض الجهاز التنفسي .(بادويلان، ٢٠٠٣م).

٦. **السيجار:** وهو عبارة عن أوراق التبغ المنزوع العرق الأوسط منه، ويتكون السيجار من ثلاث طبقات الحشو والغطاء الداخلي والغطاء الخارجي والسيجار على أشكال مختلفة الطول والمحور، فمنه الطويل الأسطوانى والعريض من جهة البطن ومدبب الأطراف. كما أن صناعة السيجار أقدم من صناعة السجائر بكثير إلا أن تطور السجائر جعلها تزدهر على حساب السيجار .

٧. **الجوزة:** تشبه النرجيلة نوعاً ما ، ولكنها تحمل باليد عند التدخين بدلاً من وضعها على الأرض ، والتبغ المستعمل فيها من نوع خاص وله عدة أنواع منها التبغ المعسل وينتشر بكثرة هذا النوع من التدخين بجمهورية مصر العربية .

٨. **الغليون:** وأما سبب استعماله فهو التصفية وترشيح الدخان من النيكوتين ومواد القطران، وكذلك تبريد الدخان الساخن قبل وصوله الفم . والغليون له أشكال وأحجام مختلفة ، ويجهز التبغ المستعمل في الغليون باستعمال أوراق التبغ وحدها أو مضافاً إليها العروق ، وتضم وتحضر بطريقة خاصة . (الأنصاري، ٢٠٠٦م).

٩. **النشوق:** عرف الإنسان النشوق من قديم الزمان كوسيلة لاستنشاق الدخان عن طريق الأنف ، وقد شاع استخدام النشوق بين الناس حتى أصبح عادة بسبب شعورهم بالانتعاش والاسترخاء من أثر استنشاق النيكوتين الموجود في النشوق. ويتميز النيكوتين الموجود في النشوق بارتفاع معدل امتصاصه كما يحدث عند تدخين السجائر ، ويمتص إلى الدم بواسطة الغشاء المخاطي للأنف بنفس السرعة التي يمتص بها من خلال الشعب الهوائية عند تدخين السجائر ، والإفراط في استخدام النشوق يؤدي إلى حدوث التهابات بالأنف وتغير في أنسجته وضمورها في النهاية. (العمرى، ١٤٣٠).

ومما سبق يتضح اتفاق الباحثين في عدة نقاط منها : الانتظام على عملية التدخين يومياً، الاستمرار في التدخين لمدة لا تقل عن شهر، تدخين سيجارة واحدة على الأقل يومياً، من لا يقل تدخينه عن سيجارة واحدة بصفة يومية باختياره وبصورة متواصلة في مدة لا تقل عن شهر واحد، وأن من يدخن ولو سيجارة واحدة -وهي أقل ما يمكن أن يدخنه الشخص في كل يوم - تتحقق فيه صفة التدخين إذاً فهو مدخن ، هذا ما يخص كمية وعدد السجائر، أما فيما يتعلق بالمدة فقد ورد في النسخة الثالثة من الكتيب التشخيصي الإحصائي لجمعية الطب النفسي الأمريكية فيما يسمى بالاعتماد على التبغ حيث حدد انتظام الفرد في التدخين لمدة لا تقل عن شهر واحد.

محتويات السيجارة :

١. **النيكوتين :** وهو مادة سامة جداً ، رغم أن كثير منها يضيع بالاحتراق ، وقد ثبت علمياً أن النيكوتين يمثل (٢ ٪) من التبغ ، والسيجارة العادية بها (٢٠) ملجم من النيكوتين ويمتص الجسم حوالي (١) ملجم فقط. (العمري، ١٤٣٠هـ).

٢. **غاز أول أكسيد الكربون :** أحد نواتج احتراق التبغ وتتراوح نسبته بين (١ - ٢.٥ ٪) من دخان السيجارة وهو غاز شره الاتحاد مع الأوكسجين ويهاجم كرات الدم الحمراء كما أنه يشبه الغاز الناتج عن احتراق الوقود في السيارات، ويتحد مع الهيموجلوبين الموجود فيها ويأخذ منها الأوكسجين ليكون ثاني أكسيد الكربون وهذا يسبب نقص الأوكسجين المذهب إلى عضلات القلب والمخ وباقي أجزاء الجسم مما يتسبب منه أمراض خطيرة كالذبحة الصدرية . (وليم ١٩٨٤م). كما أن الآثار الضارة لأول أكسيد الكربون لا تقتصر على المدخنين ، ذلك أن تعرض غير المدخنين لهذا الغاز السام عن طريق " التدخين السلبي " يصيبهم بأذى مماثل ، كما يؤكد على أن تركيز أول أكسيد الكربون في دخان السجائر أعلى منه في سائر ألوان التدخين ، ومع نهاية تدخين سيجارة واحدة فإن خمسة بالمائة من دم المدخن لا يعمل كحامل للأوكسجين . (العمري، ١٤٣٠هـ).

٣. **القطران :** وهو مادة لونها ما بين البني المسود والأسود وتنتج عند تكثيف دخان السجائر حيث تتكثف وتتجمع في الرئتين عند التدخين. (زامل، ١٤١٩هـ). وذكر العمري (١٤٣٠هـ) أن القطران يعد أحد المكونات المهمة في دخان التبغ ، ويصل إلى الرئتين نحو سبعين بالمائة من القطران الموجود في دخان السجائر في هيئة جزئيات دقيقة تهيج الغشاء المخاطي المبطن للشعب الهوائية وحوصلات الرئة.

٤. **ذرات الكربون :** تدخل الشعب الهوائية مع الدخان وتسبب تقلصاً وضيقاً في المسالك الهوائية وبذلك تقلل كمية الهواء والأوكسجين التي تدخل الرئة . (العمري، ١٤٣٠هـ).

٥. **غاز النشادر :** وهو مادة كاوية تلسع اللسان، بالإضافة إلى كل ذلك فإن كل سيجارة من التبغ تحتوي على بعض الكحول والأحماض كحامض الكربوليك، وأحماض طيارة كحامض النمليك، وحامض ألكليك والبنزويك، ومقداراً من مادة البنزوبيرين والتي أثبتت الأبحاث أن لها تأثيراً كبيراً للإصابة بمرض السرطان . (نبهان، ١٩٨٩م).

وقد أحصى الباحثون (٢٧٠) مركباً عضوياً في دخان التبغ ، يبلغ منها ما يتسبب في الإصابة بالسرطان ما لا يقل عن (١٥) مركباً ، وأشار البعض أنه يحتوي على ما يقارب ألف

مركب كيميائي، من خليط من الغازات وجزئيات القطران، ولها تأثيراتها على الرئة والضم والجهاز التنفسي، وأنسجة الجسم المختلفة. (اللهيبي، ١٩٩٥م).

الأسباب المؤدية للتدخين:

١. العوامل النفسية : وهذا النوع من العوامل يعود إلى الفرد نفسه، من حيث شخصيته، وانفعالاته وما يصدر عنه من تصرفات وسلوكيات، يحتوي بعضها على حب الاستطلاع والاستكشاف، والضيق والقلق والتوتر، والشعور بالنقص والدونية، وإثبات الوجود والمعتقدات الخاطئة حيال التدخين، وتضم العوامل النفسية ما يلي :

أ. حب الاستطلاع والاستكشاف: أن المراهق يقبل على التدخين بدافع حب الاستطلاع والمغامرة والسعي إلى كسب خبرات جديدة في الحياة، وبالتالي يكون الإقدام على التدخين نوعاً من أنواع المخاطرة البدائية والاجتماعية.

ب. الشعور بالنقص : يلجأ المراهق إلى التدخين كأسلوب تعويضي لما يشعر به من تخلف عن المساويين له في العمر والدراسة والرياضة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والتأخر في البلوغ .

ج. الضيق والتوتر والملل: إن كثيراً من المراهقين يدخنون لشعورهم بالضيق أو الحزن ، بمعنى أن المدخن يتجه إلى التدخين محاولة منه في التخلص من التوتر ، كما اتفق كل من العربي(١٩٩٦م)، ومحرم (١٩٨٢م) في أن المدخن إذا سئل لماذا يدخن فإنه يقول للتسلية ومحاولة للهروب من الواقع .

د. الاعتقادات الخاطئة: ويلاحظ هنا أن المدخن في سن المراهقة تتبلور لديه بعض الأفكار والاعتقادات الخاطئة في كثير من التصرفات ومنها عادة التدخين تتركز فيما يلي:

-الاعتقاد بأن التدخين يعطي الفرد شعوراً بالطمأنينة وذلك نتيجة لممارسة عادة مألوفة بنمط منتظم ، كما أن المدخن يعتقد خطأً أن حواسه تنشط بدءاً من تلمس سطح علبة السجائر مروراً بإخراج السيجارة منها وانتهاءً بإشعالها ومن ثم وضعها في الفم .

-الاعتقاد بأن التدخين يعين المدخن عند الضيق ويزيل عنه الخوف والارتباك .

-الاعتقاد بأن التدخين وسيلة منبهة وبدونها يشعر بعدم الراحة وبالكسل وقلة النشاط وأن هنا شيئاً ما ناقص ، وهذا الاعتقاد يكون بعد الاستمرار في عادة التدخين لفترة قصيرة .

-الاعتقاد بأن التدخين يجلب لهم حالة من الهدوء وراحة الأعصاب خصوصاً في ظل هذا العصر الذي يتسم بالسرعة وأيضاً وجود المشكلات المادية والمعنوية والتي من شأنها أن تزيد من القلق النفسي الذي أصبح سمة من سمات العصر الحديث . (العمرى، ١٤٣٠هـ).

هـ. المخاطرة: لقد تنوعت الدراسات في تفسير أسباب لجوء البعض إلى المخاطرة أو القيام بالسلوك الضار بالصحة كالتدخين مثلاً، حيث إن بعض الدراسات أكدت أن سلوك المخاطرة يرجع إلى لجوء المدخنين إلى إنكار الصلة بين سلوك المخاطرة والأضرار المترتبة عليه على الرغم من وجود المعرفة بمخاطرة .

و. حُب الظهور والتباهي : إن حُب الظهور والتباهي هو المدخل إلى ظاهرة الاستهلاك الترفيهي أو التفاخري ، وهذا يعكس الحد الذي يمكن أن يزيد به الطلب على سلعة ما بسبب أنها تباع بسعر مرتفع بدلاً من سعر منخفض ، وهذا العامل يظهر في سلعة السجائر، حيث أن هناك فئات من المدخنين تتباهى وتفتخر باستعمال أنواع معينة من السجائر الفاخرة وذلك ليس حباً في عادة التدخين ولكن في المظهرية. (البنّا، ١٩٨٩م)

ز. الثقة المفرطة في النفس: كما توصلت بعض الدراسات إلى أن الثقة الزائدة لدى الفرد في إمكان تدارك الخطر في آخر لحظة تجعله يتهاون في اتخاذ الاحتياطات اللازمة للوقاية ، كما يسعى الشخص أحياناً إلى ترتيب معلوماته بطريقة تقلل من الخطر المتوقع من سلوك معين وهذا ما أسماه - كاهنمان وتفرسكي Kahnmen & Tversky - بالتأكيد الزائف، حيث إن الفرد قد يلجأ إلى التدخين مثلاً للحصول على قدر من اللذة المؤقتة، فهو يفضل هذه اللذة المؤقتة على سلوك الوقاية من الخطر الذي يلحق بالصحة على المدى البعيد . (شحاتة، ١٩٨٨م).

٢. العوامل الاجتماعية: وهذا النوع من الدوافع يتعلق ببيئة الفرد التي يعيش فيها وتشمل التنشئة الاجتماعية، والبيئة المدرسية ، وقلة الوعي الديني والصحي، وكذلك عدم وجود القدوة الصالحة، وضعف الرقابة الوالدية، وتضم العوامل الاجتماعية ما يلي :

أ. التنشئة الاجتماعية: إن أساليب التنشئة الاجتماعية غير الصحيحة تعد من أهم الأساليب المشجعة على التدخين ، وكذلك الاتجاهات السلبية للوالدين ، فالتدليل مثلاً باعتباره أحد أساليب التنشئة الاجتماعية التي قد يتبعها بعض الآباء مع أبنائهم ينظر إليه كثير من الباحثين باعتباره أسلوب والدي قد يدفع بالأبناء مستقبلاً إلى التدخين. فالشخص الذي تعود الحماية من والديه في طفولته ، ويجد صعوبة في عملية الفطام النفسي قد يلجأ إلى التدخين حتى يجد فيه منفذاً للصعوبات والقرارات والمواجهات التي

ينبغي أن يقوم بها بمفرده في المجتمع المحيط به . (العربي، ١٩٩٦م). ويؤكد مندل Mendel على أن حدوث الصراعات الزوجية أو حالات الانفصال بين الوالدين ، وغياب ملاحظة الوالدين لتصرفات أبنائهم ، وغياب الآباء باستمرار عن البيت وانشغالهم بأعمالهم طوال اليوم ، وكذلك بعض المشكلات الأسرية الأخرى تدفع بالمراهقين إلى سلوك التدخين في محاولة منهم للهروب من الواقع والتخلص من هذه المشكلات . (Mendel, 1993).

ب. القدوة السيئة: إن الصبي وهو على أبواب المراهقة يشعر برغبة شديدة في التشبه بالرجال.(محرم، ١٩٨٢م). والإنسان يقلد الآخر حينما يجد نفسه معجباً به أو حينما يتخذ هذا الآخر المثل الأعلى له أو حينما تحتم الظروف أن يسلك نفس تصرفات الآخرين وإلا لن يجد مكاناً له ، يقلد المحيطين به سواء في المنزل أو الحي أو المدرسة أو يسمع ويقرأ عنهم ولهم . وواجب الآباء تجاه أولادهم أن يبذلوا جهداً مع ازدياد نسبة المدخنين ، فعلى الوالدين أن يتوقفا عن التدخين قبل أن يطلبوا من أولادهم عدم ممارسة هذه العادة .(عرموش، ١٩٩٤م). ويرى الباحث أن القدوة والرغبة في تقليد الكبار يشكلان دوراً هاماً في دفع المراهق نحو التدخين ، لذلك يرى أن الوالد المدخن والمعلم المدخن والصديق المدخن يعتبرون نماذج سيئة ومتسببة في إكساب المراهق هذا السلوك السيئ .

ج. العلاقات والصداقات: يعتقد البعض أن السجائر تساعد على الاحتكاك والتداخل الاجتماعي ، وتأخذ طابع العملة القابلة للتداول بين الأصدقاء والمعارف ، فالسيجارة تلعب دوراً حاسماً كأداة للوفاء بدين بسيط ، أو كمقابل خدمة من الخدمات ، كما أنها تعد عاملاً هاماً في توثيق أواصر الصداقة بين الأفراد . كما نجد أن البالغين يعدون التدخين ضرورة اجتماعياً وإثباتاً لهويتهم كما أن الألفة عادة ما تشيع بين شخصين التقيا على ضوء بينهما ، يساعد على الكلام، كما يعالج توقف الحديث بإشعال عود كبريت فالصمت يكون أقل حرجاً مع التدخين. (وليم، ١٩٨٤م)

د. في سن المراهقة يتخيل بعض الشباب أن التدخين إثبات لوجوده وشخصيته واستكمال لرجولته أو رمز للقوة والنضج أو كتعويض للفشل، وقد وجد حوالي (٦٠ %) من المدخنين يبدأون هذه العادة قبل سن العشرين. (شريف، ١٩٩٢م). وقد لوحظ أن ثلث المدخنين من الصغار اتجهوا للتدخين تحت ضغوط من زملائهم المدخنين، وأن المدخنين في العقد الثاني من العمر يتجمعون معاً في صورة شلة لا تسمح لغير المدخنين بالانضمام إليها، كما يزيد

احتمال اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لعادة التدخين إذا كان مدرسوهم من المدخنين.
(الشرييني، ١٩٩٤م)

٣. **ضَعَفَ التوازع الديني:** لقد كان للمسجد في صدر الإسلام وظائف جلية أهمل المسلمون اليوم عدداً منها فقد كان منطلقاً للجيش وكان مركزاً تربوياً يربى فيه الناس على الفضيلة وحب العلم وعلى الوعي الاجتماعي ، وكان مصدر إشعاع خلقي يتشبع فيه المسلمون بفضائل الأخلاق . ويرى الباحث أن التربية الدينية تبدأ من المراحل العمرية الأولى وذلك من خلال المنزل ، فالطفل في هذه المرحلة العمرية يكون قابلاً للتفاعل مع ما يغرسه الوالدان من قيم ومثل ومبادئ، لذلك فالوالدان مطالبان بأن يضمنوا النشأة الصحيحة للابن على نهج من الصلاح والاستقامة ، كما أن للمدرسة دورها المؤثر في بناء شخصية الفرد من خلال ما تقدمه للطلاب من معلومات وبرامج يستقي من خلالها الأفكار والثقافات والتي بدورها تؤثر في سلوك الشخص وتوجهه نحو المراقبة الذاتية استشعاراً بمراقبة الله تعالى له .

٤. **وسائل الإعلام:** يلعب الإعلان عن السجائر في الدول النامية دوراً أساسياً في انتشار مشكلة التدخين وازدياد نسبة المبيعات حيث ينظر إلى السجائر على أنها جزء حيوي وهام للحياة الناجحة وتقوم الشركات باختيار أسماء مغرية لبعض أنواع سجائرها ، ففي أفريقيا تسمى السجائر الأكثر انتشاراً (الحياة Life) وفي تايوان (الحياة الطويلة Long Life) وفي بنجلاديش (الفردوس الجديد Paradise New) و (البطل Hero) و (الرياضي Sport) وفي مصر (كيلو باترا) ، كذلك فإن ظاهرة بيع السجائر بالقطعة يؤدي إلى انتشار التدخين لدى الأطفال . إن عادة التدخين السيئة تحث عليها وتدعمها وترسخها في الأذهان المسلسلات التلفزيونية التي يحلو لمخرجيها أن يصوروا أبطالها المدللين وهم يهيمون بإشعال سجائرتهم إزاء التعرض لضغط نفسي من أي نوع ، ومن ثم يقدمون للمشاهد (وبصفة خاصة المراهق الصغير) المسلوب الإرادة أمام بريق الشاشة الصغيرة والكبيرة نموذجاً تطبيقياً يُحتذى به عند التعرض لمثل المواقف التي تعالجها السينما والتلفاز . (سالم، ٢٠٠٢م).

٥. **العوامل الاقتصادية:** تلعب العوامل الاقتصادية دوراً هاماً دفع المراهق نحو سلوك التدخين ومن ثم يرى الباحث أن صناعة التدخين في الزمن الحالي يعد أحد الدعامات الاقتصادية التي تعتمد عليها أغلب دول العالم، بل وتسعى إلى ترويجها وإظهارها بالمظهر الجذاب والمقبول لدى عامة الناس كي يحققوا من وراء ذلك الداء ما يروونه نفعاً ودخلاً رئيساً لاقتصاد ذلك البلد، وفي المقابل نجد أن الآثار الضارة والمتحققة جراء التدخين تعود على الفرد والمجتمع بشتى أنواع

الضرر وما يتحقق من دخل مادي لا يساوي الضرر النفسي والاجتماعي والصحي الذي يسببه التدخين. وقد أشار الباحثون الاقتصاديون إلى أن هناك أنماطاً أساسية لسلوك المستهلكين المدخنين، قد تؤدي إلى انتشار عادة التدخين وهي :

أ. زيادة الطلب: وهي تعني الزيادة في الطلب على السجائر، وذلك لمجرد مساهمة الآخرين الذين يستهلكون ذات السلعة فهي تمثل الرغبة في اقتناء السلعة لمجرد مساهمة الموضة، أي أن هناك علاقة طردية بين الطلب الفردي والطلب السوقي، بمعنى أن الطلب الفردي يتزايد بتزايد الطلب السوقي.

ب. الانفرادية في الاستهلاك: يشير أثر الانفرادية في الاستهلاك، إلى القدر الذي ينخفض أو يزيد به الطلب الفردي في استهلاك سلعة معينة، وذلك عندما ينتشر أو يقل استهلاك سلعة ما بين السلع الأخرى، وهذا يعكس رغبة المستهلك الفردي في الانفراد بسلعة معينة، أو البقاء ضمن مجموعة قليلة مميزة عن غيرها في استهلاك هذه السلعة، فإن تدخين أنواع مستوردة من السجائر مثلاً في فئات اجتماعية معينة، يرجع إلى الرغبة الانفرادية في استهلاك أنواع مميزة من السجائر. (William, 1989).

٦. العوامل البيولوجية: يؤكد عدد من الباحثين أنه من بين العوامل التي تدفع المدخنين إلى ممارسة سلوك التدخين، عوامل بيولوجية تؤثر في التطبع بهذا السلوك، وقدموا دليلاً على ذلك، ما تلعبه العوامل الوراثية في تعلم السلوك، ومنها سلوك التدخين، كنمط من أنماط السلوك. (اللهيبي، ١٩٩٥م). ويؤكد عدد من العلماء إلى أن عادة التدخين محددة بعوامل وراثية، حيث وجدوا أن الاستعداد للإصابة بالسرطان، والإنبساطية، والسمنة، والاتجاه نحو التدخين، جميعها متغيرات موروثية، بينما وجد أن الدراسات التي أجريت على التوائم قدمت بعض الأدلة المناصرة لأهمية العوامل الوراثية في اكتساب سلوك التدخين، حيث أثبتت أن التوائم المتطابقة التي عاشت منفصلة عن بعضها البعض، أو في بيئتين مختلفتين، كانت منسجمة ومتفقة في اتجاهها نحو التدخين، أكثر من التوائم غير المتطابقة، إلا أنه أشار أيضاً إلى أن دور العوامل الوراثية في تحديد سلوك التدخين، يعد فعالاً بنسبة ضئيلة إذا ما قورن بالعوامل البيئية وتأثيرها. (عبد السلام، ١٤٠٦هـ).

٧. **العوامل الشخصية :** يذكر عزّت (١٩٨٦م) أن عادة التدخين والاعتماد الكبير عليه، تنتشر بين نوعيّات معيّنة من الشخصيّات يذكر منها :

أ. **الشخصيّة المفرطة الطموح:** وتتميز هذه الشخصيّة بالجد الزائد، والمثابرة على الكد والكسح وتقبل التحدي والمنافسة ، وهي شخصيّة ذات أهداف كبرى وطموحات عالية، تبذل أقصى جهدها لتحقيق ما تصبو إليه، وهي لا تعباً بإرهاق، مندفعّة إلى الإنجاز ومُصرّة على الفوز .

ب. **الشخصية العصابيّة:** وهي دائمة الخوف والتردد وكثرة الشكوى وعدم الرضا، وقد وجد في إحدى العيادات النفسيّة أن (٥٠%) ممن شخّصوا بالعصابيين يدخّنون بشراهة .

ج. **الشخصيّة الاتكاليّة:** وهي تفتقد في داخلها إلى القوة الذاتية، التي تدفعها إلى تحقيق أهدافها، وتأدية وظائفها بكفاءة، وتشعر دائماً بأنها في حاجة إلى الاعتماد على شيء ما، خارجي تستند إليه .

د. **الشخصيّة القابلة للإيحاء:** وهو نوع يتقبل الإيحاء بسهولة، ويفتقد إلى النظرة الانتقاديّة الأوليّة والقدرة على التقييم السريع للمنبهات، ويمكن فهم الإيحاء على أنه سلوك بعينه، لم تكن هناك نيّة أصلاً للقيام به وذلك نتيجة لمنبهات مفروضة عليه .

هـ. **الشخصية الانبساطيّة:** وقد وجد آيزنك Eyzank أن المدخّنين أكثر انبساطية وأن غير المدخّنين أكثر انطوائيّة، كما أن غير المدخّنين أكثر تصلّباً من المدخّنين ، وأن المدخّنين أكثر عصابيّة أيضاً، بينما يرى كلارك وآخرون، أن الأفراد المدخّنين أقلّ تقديراً لذواتهم، ولديهم مستوى أعلى من القلق كسمة، وينتمون إلى الوجهة الخارجيّة للضبط، عند مقارنتهم بغير المدخّنين .

و. **الاعتماد النفسي وعادة التدخين:** حاجة المدخّن للتدخين : مثل عادة إشعال السيجارة، ومتعة سحب الدخان من السيجارة، وتذوقه وإخراجه، وأحياناً نلاحظ التدخين اللاشعوري، ففي مواقف معينة نجد المدخن الذي يشعل السيجارة قبل أن يفكر أصلاً في إخراجها من علبتها. (العمرى، ١٤٣٠هـ).

٨. **عوامل ترتبط بالعقاقير :** من المعلوم أن لكل مادة كيميائية تركيبها الخاص، وبناء على هذا التركيب تسير في خطوات مختلفة ومتعددة في الجسم، تتغير أثناءها صورة المادة الأصليّة، إلى أن تصل إلى الجهاز العصبي بنسب متباينة، فكل عقار يصل إلى الجهاز العصبي، يلتصق بجزء

من الخلية العصبية يسمّى (Drugreceptor) وهذا الجزء من الخلية يشبه أقفال الأبواب التي لا تنفتح إلا بمفاتيح خاصة بها، لها شكل معين يتفق مع شكل القفل، ومن ثم يتم التفاعل بين العقار والمستقبل، فيؤثر العقار في الجسم والمخ . إن حاجة الجسم للنيكوتين الذي عود عليه جسمه، بسبب طبيعة النيكوتين التي تؤدي إلى تنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي والدورة الدموية، نتيجة إفراز الأدرينالين، وتأثير آخر يؤدي إلى ارتخاء العضلات والشعور بالفتور . (العمري، ١٤٣٠هـ).

الآثار والنتائج السلبية للتدخين:

صدر (٥٠،٠٠٠) بحث علمي من (٨٠) دولة، كلها تدين التبغ وتؤكد انه مدمر للصحة، واحتل المدخنون (٧٠%) من نسبة المرضى الذين يعانون من سرطان الرئة، وأوضحت أن المدخن أكثر عرضة لفقدان البصر في مرحلة متقدمة من العمر، بمقدار الضعف عن غير المدخن، وتؤكد منظمة العمل الدولية أن (٢٠٠،٠٠٠) عامل يموتون سنوياً بسبب التعرض لدخان التبغ بطريقة غير مباشرة في أماكن العمل، واتضح أن (٩٥%) من المصابين بسرطان الحنجرة من المدخنين، وتبين ان التدخين يستنزف من اقتصاد العالم سنوياً (٢٠٠) مليار، وللتدخين عدة أضرار مختلفة، كالأضرار الصحية والمالية والاقتصادية، والدينية والاجتماعية، وهو من العادات الضارة التي أدرك الطب خطورتها على صحة الفرد، كما أثار اهتمام الهيئات الصحية العالمية، فركزت له برامج لمكافحة وإيجاد وعي للجمهور من المدخنين لدرء هذا الخطر والوقاية منه، ويظهر تأثيره على الجهاز التنفسي، حيث يصاب أكثر من (٥٠%) من الذين يدخنون أكثر من (١٥) سيجارة بالنزلة الشعبية المزمنة (سعال التدخين) وهو يسبب صعوبة في التنفس، وسعالاً يزيد أثناء الليل، وينتج عنه فقدان الوزن، كذلك فإن (١١) مدخناً يصابون بسرطان الرئة مقابل واحد غير مدخن، وهذا السرطان ناتج عن دخول الدخان إلى القصبة الهوائية بما فيه من مواد كيميائية كالنيكوتين والقطران، وينتشر مرض السرطان الرئوي بشكل واضح بين الأشخاص الذين بدأوا التدخين منذ سني حداثتهم وأيضاً أعلنت جمعية أمراض القلب الأمريكية أن نسبة الوفيات من أمراض القلب تزيد بنسبة ٥٠ إلى ١٥٠ % بين المدخنين لأكثر من (٢٠) سيجارة يومياً، وقد وُجد أن هناك علاقة بين مرض ضيق الشرايين الطرفية الذي يتطلب من المصاب به بتر أطرافه وبين التدخين، ولهذا فإن الأطباء يخيرون معتادي التدخين بين التخلي عن هذه العادة أو الإصابة بهذا المرض، ناهيك أن المدخنين يعانون كثيراً من الخفقان، والشعور بعدم انتظام ضربات القلب، ونبض متقطع وضعف في مقاومة الأغشية المخاطية للميكروبات وبذلك تسهل الإصابة بعدوى الجهاز التنفسي، وضيق في الشعب الهوائية يؤدي إلى شعور التنفس، وآلام في الصدر، ونقص في الطاقة الحيوية، وضعف القدرة للقيام بمجهود جسماني

نتيجة في القصور في الوظائف التنفسية. ولوحظ أن المدخنين أكثر إصابة بالدرن (السل) الرئوي من غير المدخنين، وأنهم أكثر عرضة للإصابة بسرطان الرئة والحنجرة. (زامل، ١٤١٩هـ).

ويصاب المدخن باحتقان العين واحمرارها وحساسية الجفون وتشنج الأوعية الدموية المغذية للشبكية مما يسبب له عمى وقتياً للألوان خصوصاً الأحمر والأخضر وأخيراً اهتزاز الرؤية خاصة في المساء أو في الإضاءة الخفيفة، كما أن التدخين قد يحدث ضموراً في أعصاب العين يؤدي إلى إضعاف قوة الإبصار. (سالم، ١٩٩٧م).

وتبلغ تكاليف العناية الطبية للأضرار الصحية المترتبة على تدخين السجائر في العام الواحد كندا حوالي (١,٥) بليون دولار، والولايات المتحدة حوالي (٢٧) بليون دولار، بالإضافة إلى فقدان (٨١) بليون يوم عمل، كما تكلف مصر حوالي (١١٣) مليون جنيه، بالإضافة إلى (٥٢,٥) مليون جنيه نتيجة الموت المبكر الناتج عن أمراض تسبب فيها التدخين، و (٥,٥) نتيجة التغيب عن العمل بسبب هذه الأمراض. (شحاتة، ١٩٨٨م).

الانضباط الصفّي class control:

تعريف:

هو إخضاع رغبات الطلاب و ميولهم و دوافعهم لتحقيق الأهداف المرسومة للتعليم، ويشير مفهوم إدارة الموقف التعليمي إلى عمليات توجيه وقيادة الجهود التي يبذلها المعلم وطلابه في غرفة الفصل وأنماط السلوك المتصلة بها، باتجاه توفير المناخ الملائم لبلوغ الأهداف التعليمية المخططة. (قطامي، ٢٠٠٢).

ويشير Wolfgang (1995) إلى عملية قبول التلاميذ لما تصدره المدرسة من تعليمات وتوجيهات لهم بهدف تسهيل قيامهم بما يوكل إليهم من مهام وأعمال "وعملية توجيه وقيادة الجهود المبذولة من قبل المعلم وطلابه أثناء عملية التعلم والتعليم. فهو بهذا يشير إلى إدارة الشؤون والظروف المختلفة التي تجعل من التعليم في غرفة الصف أمراً ممكناً في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.

واستخدام المعلم لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول التلاميذ على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي، وتتضمن هذه العملية تحديداً دقيقاً لدور كل من المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية، والمواد والأدوات التي تساهم في تيسير عملية التعليم،

وتتيح له الفرصة لتحقيق ذاته واندماجه في الموقف ليطور شخصيه متفاعلة و مهيمنة على
إمكانيات البيئة ومستقلة في قراراتها (Wang, Haertel, & Walberg, 1994).

ويصنف عدم الانضباط الصفّي ضمن مخالقات الدرجة الأولى من مخالقات السلوك في
قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم
السلوك والمواظبة، ١٤٢٧هـ).

مظاهر وأنواع مشكلات الانضباط الصفّي:

يشير الشناوي (٢٠٠٠م) إلى وجود مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطالب داخل
حجرة الدراسة، مسبباً بعض المشكلات، للمعلم أو زملائه الطلاب ومنها:

١. مضايقة زملائه بكثرة المزاح، واستفزازهم ببعض الألفاظ.
٢. النوم داخل الفصل واللامبالاة، والتحدث مع الآخرين والانشغال أثناء الدرس.
٣. كثرة الحركة داخل الفصل وتناول المأكولات والمشروبات داخل حجرة الدراسة.
٤. إحضار بعض الأجهزة والصور، واستخدامها داخل الفصل.
٥. إعاقة سير الحصص، وتعمد عدم المشاركة في الدروس.
٦. عدم إحضار الكتب والدفاتر والأدوات المدرسية.
٧. إثارة الفوضى في الفصل بحضور المعلم.
٨. ردود غير مناسبة على أسئلة المعلم، أو توجيه انتقادات له.
٩. إهمال الواجبات المدرسية، والسرحان داخل الفصل أثناء شرح المعلم.

الأسباب المؤثرة في الانضباط الصفّي:

يشير قطامي (٢٠٠٢م)، والشناوي (٢٠٠٠م)، وعلي (١٤٢٣هـ) إلى عدد من الأسباب التي تسبب
المشكلات الصفّيّة كالتالي:

١. المدرسة:

- أ. قوانين المدرسة غير المرنة، أو الارتجالية والاجتهادية من قبل مدير المدرسة أو الإدارة التربوية والتعليمية، سبباً في حدوث مشكلات للطلاب، مما يدفع بعض الطلاب إلى الخروج عن دائرة هذه الأنظمة، أو تحدّي هذه القوانين و توليد المشكلات .
- ب. ضعف المهارة التعليمية لدى المعلم في الإلمام بالمادة و تمكنه منها، وكذلك تسلطه وتهديد الطلاب، وانعدام التخطيط، وعدم الثبات في الاستجابة وردود الأفعال، وعدم وفائه بالتزاماته ووعوده للطلاب، والقصور في الإلمام بجوانب النمو ومتطلباتها في كل مرحلة، كل ذلك يتسبب في وجود المشكلات وعدم الانضباط الصفّي، ويضع المعلم في دوامة البحث عن الحلول، دون جدوى.
- ج. وجود العقاب البدني، والتوبيخ والتهديد للطلاب، وإعطاء الطلاب واجبات مدرسية مكثفة بغرض العقاب، ومعاقبة الطلاب بالحسم من درجات المواد، والسخرية من الطلاب، والتهكم عليهم، كل ذلك يخلق بيئة غير صالحة لتنفيذ برامج التربية والتعليم، ويجعل الطلاب يعيشون في أجواء مشحونة، والقيام بردود أفعال قد تلحق الضرر بالمعلم والطالب، وتكون حجرة الدراسة غير مهيأة للتعليم.
- د. الملل والضجر والرتابة والجمود في أنشطة المدرسة، التي تجعل الطلاب فريسة لمشاعر الملل والضجر، حيث إن انشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم، ويحرك فيهم روح التحدي يقلل من هذه المشاعر، والمعلم الذي يثير جوا من التشويق والتنافس، ينخفض في فصله سلوك اللامبالاة والسأم.
- هـ. الإحباط والتوتر وجود بعض التوجهات الخاطئة من قبل المدرسة، قد تحول الطالب المنتظم إلى مشاكس، ومخل بالنظام الصفّي، نتيجة للتوترات والإحباطات التي تسببها، ومن ذلك سرعة سير المعلم في الدروس دون تركيز أو فترة تفصل بينها، وعدم العدل بين الطلاب كتطبيق الأنظمة على بعضهم دون الآخرين، وغياب الحوافز والمعززات لجهودهم التي يبذلونها، وللنجاحات التي يحققونها.
- و. ضعف شخصية المعلم، أو إهمال مظهره العام، أو وجود لزمة حركية أو لفظية، كل ذلك يساعد على تهكم وسخرية الطلاب منه، ووجود تعليقات ساخرة، وفوضى أثناء الحصة.

٢. الطالب:

أ. وجود صعوبات التعلم لدى الطالب وإخفاقه في مهارات معينة، يخلق مشكلة ويوجد فجوة بين الطالب والمعلم، وخصوصاً إذا لم يدرك المعلم ذلك، أو إذا لم يتم وضع برنامج علاجي لتلك الصعوبات.

ب. تؤثر الأمراض الجسمية والإعاقات مثل، أمراض القلب، والربو، والأنيميا، وضعف السمع، وضعف النظر، وإعاقة النطق، في سلوك الطلاب ونشاطاتهم، وقد تكون عائقاً يحول دون قدرة الطالب على القيام بواجباته الصفية، مما يجعل بعض المعلمين يتخذ موقفاً خاطئاً نحو الطالب، ويعتبره متمرداً على سلطته وعلى أنظمة المدرسة، وبخاصة إذا كان المعلم على غير علم بهذه العوامل الصحية .

ج. قد يتسبب عجز الطالب عن النجاح في التحصيل الدراسي، إلى ميل الطالب وسعيه نحو جذب انتباه المعلمين، بالسلوك المزعج والسيئ، وعدم تحديد المعلم للسلوكيات المستحبة لدى الطلاب، قد يزيد من هذه الظاهرة.

د. هناك فروق فردية عند الطلاب من حيث إصدار حكمهم على المعلمين و تقديرهم لهم، واختلافهم في مستوى النضج، و تحمل المسؤولية والانضباط الذاتي، والدافعية ومستوى الطموح، وهذا كله يؤدي إلى تنوع أسباب مشكلاتهم، وتوجد فروق فردية في القدرات العقلية بين الطلاب تؤثر على فهمهم وإدراكهم للمادة التعليمية داخل الصف .

هـ. كثرة الطلاب المعيدين وكبار السن، على مستوى المدرسة أو في حجرة الدراسة.

و. ضعف السلوك التوكيدي، ومخالطة الصحة السيئة.

ز. وجود مركب نقص لدى الطالب، يحاول من خلاله لفت الانتباه.

٣. الأسرة:

أ. أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة، وطرق التعامل التي لا تساعد على النضج الاجتماعي.

ب. عدم مساعدة الابن على اتخاذ القرارات في الأشياء الخاصة به، مما يسبب التردد والحيرة.

ج. سيطرة الأسرة على قرارات الابن، وقيامهم بكل ما يجب أن يقوم به، مما يسبب انغلاق الهوية.

د. القصور الكبير في تلبية الحاجات النفسية والمادية للابن، مما يعرضه لكثير من المشكلات.

هـ. غياب الحوار داخل الأسرة، ووجود عنف وتشتت وفوضى في محيط الأسرة.

و. القصور في القيام بمتطلبات النمو، في المراحل العمرية المختلفة للابن.

إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية:

تعريف الواجبات المنزلية:

عرفها فرج (٢٠٠٦) بأنها فعاليات تعليمية موجهة، ينهمك الطلاب فيها بنباهة وهمة ورغبة وذلك بفضل ما يطلبه المدرس منهم وتعليماته وإرشاده لهم، ويعرفه أيضاً بأنه الفعالية المقصودة التي تساعد الطالب على تعيين الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق وعلى الحصول على دافع يجعلهم ينهمكون في الفعاليات التعليمية المختلفة.

والواجبات عبارة عن موضوع ، أو سؤال ، أو أي نوع آخر من التمارين التي يطلب المعلم من طلابه القيام بها في المنزل، ويحدد المعلم زمناً معلوماً لإنهاء الطلاب هذه الواجبات وإعادتها إلى المعلم كي يقوم بتقويمها. وعادة تخصص لهذه الواجبات دفاتر تسمى دفاتر الواجبات. وبعد أن يصحح المعلم هذه الواجبات يقوم بإعادتها إلى الطلاب. وحسب أنظمة وزارة التربية والتعليم فإنه قد خصص لهذه الواجبات درجات تحسب من ضمن درجة الأعمال الفصلية. كما تعرف الواجبات المدرسية بأنها كافة الأنشطة والخبرات ذات العلاقة بموضوعات الدراسة التي يكلف بها الطلاب داخل الفصل وخارجه لزيادة تعلم المادة الدراسية، وبالتالي زيادة كفاياتهم الذاتية في الاستجابة لمتطلباتها وتهيئة فرص أكبر للنجاح فيها. (دليل التربويين، ١٤٢٨هـ). ويعرف التعميم الوزاري الواجبات المنزلية بأنها إحدى وسائل تعزيز التعلم وقياس العملية التعليمية التي يعتمد عليها التقويم في الحكم على مدى تقدم الطالب ونمو مستواه العلمي ، والواجبات المنزلية هي تلك الأعمال المتنوعة التي يكلف بها المعلم طلابه لأدائها خارج الصف الدراسي، وقد عرف كوبر الواجبات المنزلية على أنها مهمات يكلف بها المعلمون طلابهم بحيث يطلب منهم إنجازها في غير ساعات الدوام المدرسي.

ويدخل إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية في مخالفات الدرجة الأولى من مخالفات السلوك في قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام في وزارة التربية والتعليم. (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، ١٤٢٧).

مظاهر المشكلة:

يشير الشناوي (٢٠٠٠م) و دليل التربويين (١٤٢٨هـ) إلى تصرفات تظهر على الطالب، المهمل في أداء الواجب والمهام المدرسية منها:

١. تأخر بعض الطلاب في تسليم الواجب الى المعلم.
٢. القيام بالواجب بصورة غير كاملة، أو غير دقيقة.
٣. نسخ الواجب حرفياً من دفتر زميل آخر (الغش في أدائه).
٤. عدم حل الواجب على الإطلاق.
٥. حل تمارين غير مطلوبة في الواجب.
٦. قيام احد أفراد الأسرة بحل الواجب بدلاً من الطالب.

أسباب إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية:

يرى الغبرة (٢٠٠٢م) والشناوي (٢٠٠٠م)، والباحث بحكم طبيعة عمله وخبرته في مجال المشكلات السلوكية والتربوية، إلى أن هناك أسباباً متعددة، ومشاركة بين المدرسة، والطالب، والأسرة، تؤدي إلى حدوث الإهمال في أداء الواجبات والمهام المدرسية منها:

١. أسباب مدرسية:
 - أ. كثرة الواجبات المنزلية المعطاة من قبل المعلم.
 - ب. صعوبة الواجبات بدرجة مبالغ فيها.
 - ج. عدم متابعة مذكرة الواجبات من قبل المعلم، وإهمال تدوين الملاحظات لولي الأمر.
 - د. إهمال المعلم بعدم الاطلاع على الواجب ومتابعته، وتصحيحه فيما بعد.
 - هـ. عدم تنوع الواجبات مما يدعو للرتابة والملل.
 - و. استخدام الواجبات المدرسية كنوع من العقاب لبعض الطلاب.

٢. أسباب تتعلق بالطالب:

- أ. افتقاد الطالب لتنظيم الوقت وتوزيعه بشكل سليم ومناسب على الأنشطة اليومية .
- ب. انخفاض الدافعية للتعليم.
- ج. الاهتمام بهواية معينة تشغل الطالب عن الاستذكار وحل الواجبات.
- د. عدم المتابعة الجيدة من الطالب للمعلم أثناء شرح الدرس وحل المسائل في الفصل.
- هـ. كره الطالب للمادة الدراسية أو لمعلم المادة.
- و. اتصاف الطالب بعادة النسيان.
- ز. وجود مرض لدى الطالب أو إعاقة في بعض الحواس.

ح. الذهاب مع رفقاء السوء، وتقليدهم والتأثر بهم.

٣. أسباب أسرية:

أ. عجز الأسرة عن توفير الأدوات المدرسية مثل الدفاتر والأقلام والأدوات الهندسية.

ب. عدم توفر الظروف المنزلية المناسبة للقيام بالواجب.

ج. تدخل ولي الأمر أو أحد أفراد الأسرة في حل واجبات الابن.

د. إشغال الطالب بمهام وواجبات أسرية.

الطرق والأساليب الإرشادية والعلاجية للمشكلات السلوكية المدرسية

يرى الباحث أن المرشد الطلابي الناجح، هو من تتوفر فيه شروط الميثاق الأخلاقي لمهنته، ويستطيع تطبيقها عملياً، كالسريّة، والرفق، والمرونة، والإخلاص، وعدم التمييز بين الطلاب، وتجنب بناء علاقات شخصية مع الطالب، وتوثيق العمل، والوعي الذاتي. ويبتعد عن ممارسة الأعمال الإدارية أو التي لا تتفق مع طبيعة عمله، ونتيجة طبيعية للإلتزام بهذه المواثيق فإن المرشد الطلابي يستطيع أن يصنع لنفسه مكانة وسمعة وشهرة في الوسط التربوي والتعليمي. ويحث الباحث مرشدي الطلاب، على اختيار الأسلوب والطريقة الإرشادية، التي تتناسب مع المشكلة، لأن لكل مشكلة اسبابها، وظروفها الخاصة التي حدثت فيها، ولكل طالب سمات شخصية وظروف مختلفة عن الآخرين، ولهذا فقد تم طرح وسائل جمع المعلومات، والأساليب الإرشادية وفنّيات تعديل السلوك، وأدوار ذوي العلاقة بالطلاب والمشكلة، مؤكداً على ضرورة التشخيص الدقيق والسليم للمشكلة، حتى يكون بناء الخطة العلاجية سليماً، وتجنب النتائج العكسية نتيجة التشخيص الخاطئ.

يرى زهران، (٢٠٠٢) و الشناوي (٢٠٠٠م) أن أهداف التوجيه والإرشاد النفسي يمكن تحقيقها من خلال ثلاثة مناهج رئيسية هي:

أولاً- المنهج الوقائي PREVENTIVE :

ويهتم بجميع فئات الطلاب، بل أن من أولويات اهتمامه الطلاب الأسوياء، والعاديين، قبل اهتمامه بالمشكلين، من أجل حمايتهم ووقايتهم من الوقوع في المشكلات، ويهدف المنهج الوقائي إلى إزالة الأسباب المؤدية إلى تلك المشكلات، والتوعية والتبصير بالمخاطر المترتبة على حدوثها.

ثانياً- المنهج الإنمائي DEVELOPMENTAL :

ويهدف الى تنمية شخصية الطالب، نفسياً، وتربوياً، واجتماعياً، وتنمية القيم والمهارات السلوكية والفكرية، ومهارات اتخاذ القرار، واختيار التخصص والمهنة المناسبة، وتعزيز التفوق الدراسي، والتعاون بين البيت والمدرسة.

ويتم تحقيق المنهجين (الوقائي والإنمائي) من خلال التفعيل الإجرائي لهما عن طريق، وزارة التربية والتعليم، ومدارس التعليم العام، والأسرة، والمؤسسات المجتمعية.

ويشير كل من محمود (٢٠٠٢م)، فرج (٢٠٠٨م)، دليل التربويين (١٤٢٨هـ)، ومن خلال خبرة الباحث، وطبيعة عمله في المشكلات السلوكية المدرسية، الى ضرورة تكامل أدوار تلك المؤسسات، والشراكة الفاعلة كالتالي:

١- المدرسة:

أ -إجراء دراسة مسحية في بداية كل عام دراسي، لمعرفة حالات الطلاب الصحية والاقتصادية، وميولهم المهنية، ورغباتهم، واتجاهاتهم، والمشكلات الأسرية، والنفسية، لوضع البرامج والخطط

الارشادية والعلاجية المناسبة لهم، والتعاون مع الجهات ذات العلاقة، ويتم اعطاء معلمي الطلاب معلومات في حدود الإحتياج المهني، لمراعاة ظروفهم وتلافي المزيد من المعاناة والمصاعب.

ب -وجود القدوة الحسنة والنموذج المثالي للطلاب، من قبل أعضاء هيئة التدريس، في المظهر الخارجي والسلوك، وفي تعاملهم مع الطلاب، ومع بعضهم البعض، والإنتظام في حضور طابور الصباح، والحرص الدراسية، والابتعاد عن العقاب البدني واللفظي بجميع أشكاله.

ج -التنفيذ المميز في المدارس لبرنامجي: (قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لطلاب التعليم العام) و (الإشراف اليومي على حضور وانصراف الطلاب) ورفع التقارير الدورية لكل برنامج، مع توعية الطلاب وأولياء أمورهم بالبرنامجين وشرحهما بالتفصيل. والمتابعة الجادة لهما من قبل المشرفين الزائرين للمدرسة.

د -الإهتمام بتطبيق قائمة المشكلات السلوكية للمرحلتين المتوسطة والثانوية، واستخلاص نتائجهما، لمعرفة المشكلات ذات الأولوية، ووضعها ضمن خطة المرشد الطلابي، لدراستها وتقديم الخدمات الإرشادية، الوقائية والعلاجية، لتلك المشكلات .

هـ -أن تكون المناهج الدراسية مناسبة لقدرات الطلاب، ومتطلبات النمو لديهم، وترتبط بالبيئة وثقافة المجتمع، وتحتوي على أنشطة تعليمية، وتتضمن مهارات التفكير، ومجالات تطبيقية، والاستعانة بالخبرات الوطنية والعالمية المميزة، في إعداد المناهج المدرسية، والاستفادة من التجارب التربوية للدول المتقدمة في التربية والتعليم.

و -تكريم الطلاب المتفوقين دراسياً على مستوى المدرسة، وعلى مستوى إدارة التربية والتعليم، وإيجاد الحوافز لهم بما يتناسب مع انجازاتهم، وتطوير قدراتهم ومستوى أدائهم للمحافظة على تفوقهم، وشحن همم الطلاب الآخرين للحاق بهم.

ز -تكريم الطلاب المميزين سلوكياً على مستوى المدرسة، وعلى مستوى إدارة التربية والتعليم، لكونهم أنموذجاً لزملائهم يقتدى به، وتكريم أولياء أمورهم، وتكريم المعلمين الذين لهم دور بارز في التميز السلوكي للطلاب، وحثهم لبذل المزيد من العطاء للمحافظة على مستوياتهم.

ح -إثراء التنمية المهنية لمرشدي الطلاب، من خلال الحاقهم بالبرامج التدريبية، وبرامج تبادل الخبرات، والملتقيات التربوية ذات الاختصاص.

ط -تدريب الطلاب على مهارات اتخاذ القرار، والسلوك التوكيدي، وتقدير الذات، والحوار، وتقبل آراء الآخرين والنقاش الهادف.

ي -تكثيف الإرشاد الديني والأخلاقي بين الطلاب، واستخدام المنهج الإسلامي القويم لبناء الشخصية المثالية بعيداً عن التطرف والغلو، وطرح النماذج السلوكية الإيجابية لهم.

ك -توعية البيئة المدرسية من معلمين وأولياء أمور الطلاب، بخصائص النمو ومتطلباتها، في جميع المراحل الدراسية المختلفة، وكيفية تطبيقها بما يتناسب مع كل مرحلة دراسية، والتعامل مع الطلاب وفق ذلك.

ل -تهيئة وتطوير المدرسة، لتكون جاذبة للمنزل والطالب، والاهتمام بالأنشطة المدرسية كماً ونوعاً، وعمل البرامج التي تناسب قدرات وميول الطلاب، وحثهم ومساعدتهم على الالتحاق بها.

م -إجراء الدراسات والبحوث الميدانية، للظواهر السلوكية، ومعرفة أسبابها والعوامل المرتبطة بها وأكثرها انتشاراً، ووضع البرامج الوقائية، والعلاجية لها، وتطبيق التوصيات الخاصة بها.

ن -القيام بالتوجيه والإرشاد التعليمي، والمهني السليم للطلاب، وفق التخصصات المناسبة لميولهم وقدراتهم، ومتطلبات سوق العمل، وتوعية أولياء الأمور وإشراكهم في ذلك.

س -تبصير الطلاب بتنظيم الوقت وطرق الاستذكار الجيد، واستثمار أوقات الفراغ بما يفيد.

ع -توثيق العلاقة وتفعيل الشراكة بين البيت والمدرسة واستخدام جميع وسائل الاتصال المناسبة، والاجتماع بهم واختيار أعضاء المجلس المدرسي منهم، وإشراكهم في بعض البرامج المدرسية.

ف -تفعيل الإعلام التربوي، من إذاعة، وصحف حائطية، ونشرات ومطويات، ومطبوعات إرشادية وتوعوية، وعمل ندوات ومحاضرات، واستضافة خبراء ومتخصصين لمناقشة كل ما يهم الطلاب، وبث الوعي بين أولياء الأمور، لتلافي الوقوع في المشكلات التربوية والسلوكية.

ص -تلمس الأسر ذوي الاحتياجات المادية، ومساعدتهم في توفير سبل العيش الكريم، والتعاون مع الجهات ذات الاختصاص.

ق - تخصيص هاتف استشاري، يشرف عليه متخصصون لمساعدة الطلاب وأولياء أمورهم، وتبصيرهم والإجابة على استفساراتهم وتساؤلاتهم في الجوانب التربوية والتعليمية والسلوكية.

٢- الأسرة:

أ - تهيئة الظروف المناسبة للإستذكار في المنزل، وتوفير احتياجات الأبناء، من أدوات ومستلزمات مدرسية، ومتطلباتهم مادية، وإشباع الحاجات النفسية لهم من حب، وتقدير، وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم، وعدم تكليفهم بمهام تعيقهم عن التحصيل الدراسي، والواجبات المدرسية.

ب -الإبتعاد عن أساليب التنشئة الخاطئة مثل (الرفض، التفرقة، التحكم، التسلط، التحقير، استخدام الكلمات الجارحة، الشتائم، وغيرها، وجميع أشكال العنف والإيذاء)، وإبعاد المعززات التي تؤدي للعنف والعدوان، وتغيير السلوكيات الخاطئة داخل المنزل مثل: مواعيد الوجبات الغذائية ونوعيتها، وعادات النوم الخاطئة، وسوء استخدام التقنية، والكتب والمجلات والقنوات غير الهادفة.

ج -نبذ الخلافات الأسرية عامة، وخلافات الوالدين خاصة، وحل المشكلات في إطار الحوار والتفاهم، وتقديم التنازلات من أجل الأبناء، وزيادة فرص التفاعل بين أفراد الأسرة، والاعتماد على النفس،

والثقة بالذات، والإفصاح عن مشاعر التقبل، والتشجيع على حرية التعبير عن الرأي، وتنمية تقدير الذات، لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي لأفراد الأسرة.

د -متابعة التغيرات المفاجئة على مظهر وسلوك الأبناء، وحيازتهم لبعض الأشياء الغريبة، ومعرفة أسبابها والعمل على علاجها، ومساعدتهم في اختيار الصحبة الجيدة، واستثمار أوقات فراغهم بما يفيدهم وينمي مهاراتهم، والتعاون مع المرشد الطلابي في ذلك.

هـ -المبادرة لزيارة المدرسة باستمرار العلاقة وتوثيقها مع المدرسة، وطرح الآراء والتشارك في تطبيق الخطط الإرشادية.

٣ -المؤسسات المجتمعية:

أ -تفعيل دور وسائل الإعلام من صحف ومجلات، وإذاعة وقنوات فضائية، ومواقع أنترنت لتوثيق العلاقة بين البيت والمدرسة، وتبصير وأولياء الأمور بطرق ووسائل التعامل الأمثل مع الأبناء، وكيفية تعاملهم مع التقنيات، والمعطيات الحضارية، وعدم عرض أفلام العنف في تلك القنوات، أو المشاهد الإباحية، والسلوكيات الخاطئة، ووضع ضوابط للمواد الإعلانية ومحتوياتها، وإنشاء قنوات خاصة بالبرامج والمقررات التعليمية والتربوية، وعمل تحقيقات صحفية عن المشكلات التربوية والسلوكية، وإمداد البيت والمدرسة بالحلول المقترحة.

ب -تنظيم الأحياء العشوائية، وإيصال الخدمات العامة للمساكن كالكهرباء، والأسفلت، والمياه، والاتصالات، وزيادة فتح المستوصفات في القرى والهجر، وإنشاء الحدائق والمتنزهات، وتوفير وسائل الترفيه الأسري من قبل الجهات المختصة.

ج - تأسيس أندية الأحياء وتفعيل نشاطاتها، وتنفيذ برامج متنوعة للشباب، لإشباع رغبات الشباب وميولهم، واستغلال أوقات فراغهم بما يفيد، وتكوين العلاقات الإيجابية وتفريغ الطاقات الجسدية من خلال الألعاب والمناشط المتنوعة.

د -متابعة الجهات ذات الاختصاص للأماكن الترفيهية، ومحلات الأنترنت، وتحديد السن المسموح بها لارتياح تلك الأماكن، ومحلات بيع الأجهزة الإلكترونية والأفلام، والـ(سي دي)، والعب الـ(بلاي ستيشن) ومتابعة المحلات التجارية، والتزامها بالشروط والتعليمات والمواصفات، ومعاينة من يبيع السجائر على الأطفال، وتتبع القرطاسيات والمكتبات التي تقوم بتصوير مصغر (براشيم) للمكتب والمذكرات وبيعها للطلاب، وقيام الجهات الأمنية بمتابعة نشاطات الجماعات المشبوهة، والعمالة السائبة، التي تستغل ظروف الشباب المادية والأسرية، لاستقطابهم، وتنفيذ مهامهم، وأنشطتهم عن طريق عينة من الطلاب.

هـ -تفعيل دور المسجد، من خلال حلقات تحفيظ القرآن الكريم، ومجالس الذكر، وخطب الجمعة وتنوعها، ومواكبتها للأحداث المعاصرة، وتسخيرها في حل قضايا المجتمع، وطرح المشكلات السلوكية، ومشكلات المجتمع بشكل عام، واقتراح الحلول لها، وسبل تدعيم القيم

الإسلامية النبيلة مثل: كظم الغيظ، والتناصح، وضبط النفس، والعفو عند المقدرة، ومقابلة الإساءة بالإحسان، وحث أولياء الأمور على متابعة أبنائهم، واستخدام ثقافة الحوار بينهم، وطلب العلم والإخلاص فيه، والحرص على الاستفادة من أوقات الفراغ فيما يفيد، والابتعاد عن رفقاء السوء، والبحث عن الرفقة الطيبة.

و -نشر الثقافة الأسرية، والوعي، وتحقيق الأمن الفكري في المجتمع، وحماية الأسرة، ومساعدتها مادياً من قبل المؤسسات الاجتماعية، وإعادة بنائها للقيام بواجباتها ودورها في الحياة، واحتواء المشكلات والقضايا الأسرية مبكراً، والمساهمة في إيجاد الحلول لها، وتوعية الفرد والأسرة والمجتمع بأنظمة وقوانين حقوق الإنسان، وتوعيتهم بالمخالفات القانونية، والتعامل مع الحالات التي تتعرض للعنف والإهمال والإساءة، من قبل الجهات المختصة.

ز -تلمس الإحتياجات المادية للأسرة، من قبل الجمعيات الخيرية، والوفاء بمتطلباتها، والاستعانة بالمؤسسات ذات العلاقة، وكذلك فاعلي الخير، مثل بناء المساكن وتوفير الأثاث، والأجهزة والأدوات التي تعين على مواجهة متاعب ومصاعب المعيشة، وتقلبات الطقس، والوقوف معهم ومشاركتهم في المناسبات السعيدة والحزينة، وتحقيق التكافل الاجتماعي، للوفاء بجزء من حقوق المسلم على المسلم.

ثالثاً- المنهج الإرشادي والعلاجي: COUNSELING AND THERAPY:

يشير زهران، (٢٠٠٢) و الشناوي (٢٠٠٠م) الى أن المنهج الارشادي والعلاجي يتضمن الجوانب التطبيقية والعملية في التوجيه والإرشاد، ويتم اتخاذ الإجراءات الارشادية والعلاجية (النفسية، والاجتماعية، والتربوية، والمهنية) عن طريق الآتي:

أ- خطوات تعديل السلوك:

- ١ -تحديد السلوك المراد تعديله: حيث يشمل السلوك المشكل ومصدر الشكوى وهو الذي يجمع المرشد الطلابي والطالب وذويه على انه بحاجة الى تعديل سلوكه.
- ٢ -تعريف السلوك المستهدف: ويشمل التعريف السلوك المراد الوصول اليه، أي السلوك الجديد الذي يجب أن يحصل نتيجة التعديل، مع مراعاة تعريف السلوك اجرائياً.
- ٣ -قياس السلوك: أي جمع بيانات وملاحظات عن عدد المرات التي يظهر فيها السلوك المشكل وشدته.
- ٤ -تحديد سوابق ولواحق السلوك المراد تعديله: ويشمل تحديد الظروف والمتغيرات السابقة والمحيطه بالطالب عند ظهور السلوك غير المرغوب فيه.
- ٥ -تحديد معززات المشكلة: أي معرفة المعززات التي تساعد على بقاء السلوك المشكل موجوداً.
- ٦ -رسم الخطة العلاجية (تصميم الخطة العلاجية): يستطيع المرشد الطلابي ان يرسم سياسته العلاجية بعد ان تكتمل لديه صورة واضحة عن انواع السلوك المشكل لدى الطالب

وضرورة اشراك الأسرة والمعلمين في وضع البرنامج العلاجي، وأخذ موافقته في مشاركة من لهم علاقة بالطالب.

٧ - تنفيذ خطة العلاج: وتعتمد هذه المرحلة على قياس السلوك المراد تغييره، قبل العلاج واثناء العلاج، وبعد العلاج، لمعرفة مدى التقدم والتحسين الذي حدث عند الطالب.

٨ -تقييم فاعلية العلاج: وتشمل هذه المرحلة تقييم السلوك الجديد بحسب المعيار الذي حدد من أجل الوصول إلى مثل هذا السلوك، وتجدر الإشارة بأن السلوك المرغوب فيه لا يحدث دفعة واحدة وإنما تدريجياً.

٩ -تعميم السلوك: بعد أن يكون الطالب قد تعلم الكثير من الجوانب الإيجابية للسلوك الجديد، فإن عليه تعميم هذا السلوك الجديد على البيئة الطبيعية أو المواقف الحياتية بمساعدة المرشد الطلابي.

ب-مصادر الإحالة:

قد يتم اكتشاف الحالة وتحويلها للمرشد الطلابي من قبل الأب، أو الأخ الأكبر للطالب، أو الأم، أو مدير المدرسة، أو أحد المعلمين، أو الطبيب المعالج للطالب، أو أحد زملاء أو أصدقاء الطالب، أو الطالب نفسه، ويعتبر حضور الطالب بنفسه من أفضل الحالات وأكثرها نجاحاً، وقد يكتشف المرشد الطلابي الحالة بنفسه، ومن الضرورة تدوين مصدر الإحالة عند تسجيل البيانات.

ج - وسائل جمع المعلومات:

قبل الشروع في حل المشكلة، لابد من جمع المعلومات الوافية والكافية عنها، من أجل الوصول إلى تشخيص دقيق لها، وفق خطوات وخطط علمية، ويتم ذلك من خلال وسائل علمية متعددة، منها:

١ -المقابلة INTERVIEW: يشير عمر (٢٠٠٨) إلى أن المقابلة هي مواجهة إنسانية مهنية ديناميّة وجهاً لوجه بين المرشد والطالب (المسترشد)، في مكان محدد، وبناءً على موعد سابق، لفترة زمنية معينة، في جوّ نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين، بهدف جمع معلومات من أجل تحقيق أهداف خاصة، وان تكون جلسة المرشد مواجهة للطالب، ولا تزيد المسافة بينهما عن متر الى متر ونصف.

أنواعها:

(أ) -المقابلة المبدئية: وهي المقابلة الأولى أو التمهيدية، وتعتبر الأساس المتين الذي تبنى عليه المقابلات الإرشادية التالية، إذاً فلا بد من الاهتمام بها من حيث تحديد إمكانات المرشد والتعريف بخدماته الإرشادية، والإلمام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية.

(ب) -المقابلة القصيرة: وتستغرق وقتاً قصيراً عندما تكون المشكلة طارئة وسهلة وواضحة، وقد تكون كافية، بشرط أن تضبط ولا فأنها تفقد التفاعل ويسودها السطحية.

(ج) -المقابلة الفردية: وهي التي تتم بين المرشد وطالب (مسترشد) واحد فقط.

(د) -المقابلة الجماعية: وتتم بين المرشد ومجموعة من الطلاب، لهم نفس المشكلة.

(هـ) -المقابلة المقيدة (المقننة): وتكون محددة بأسئلة معينة يجيب عليها الطالب، وموضوعات محددة يتحدث فيها، وتفيد في الحصول على معلومات مطلوبة وضرورية، ويعيبها الجمود ونقص المرونة، وتفتوت الفرصة على الطالب لسرد المعلومات.

(و) -المقابلة المطلقة (الحرّة): وهي غير مقيدة بموضوعات أو أسئلة محددة، بل هي مفتوحة ومرنة، تترك للطالب التداعي الحر، وإذا لم تكن وفق خبرة فستكون مضيعة للوقت.

خطوات إجراء المقابلة:

- أ -الإعداد: ويتضمن التخطيط المسبق، والمحاور الرئيسية والأسئلة، وأسلوب بدء المقابلة.
- ب -الزمان: ويحدد حسب المشكلة والمعلومات المطلوبة، ووقت المرشد، بمتوسط (٤٥) دقيقة.
- ج -المكان: تكون في حجرة هادئة، مريحة، خالية من الضوضاء، والأثاث منسق و منظم.
- د -البدء: تبدأ بالترحيب، ثم حديث عام لفترة لا تتجاوز (١٥) دقيقة، ومن ثم الدخول في المشكلة، وهذه الخطوة التمهيدية في المقابلة الأولى فقط ولا تستخدم في المقابلات التي تليها.
- هـ -تكوين الألفة: وتتضمن التفاعل، والاهتمام، والثقة المتبادلة، وتستمر طول المقابلة.
- و -الملاحظة: أي ملاحظة سلوك الطالب، وكلامه وحركاته، وتعبيرات وملامح وجهه.
- ز -الإصغاء: وهو الإنصات الواعي من قبل المرشد، والمشاركة الانفعالية، لكسب ثقة الطالب.
- ح -التقبل: أي تقبل الطالب كما هو لمساعدته وحل مشكلته، وليس تقبل سلوكه الخاطئ.
- ط -التوضيح: ويعني ربط الأفكار وتوضيحها، والتركيز، وإشعار الطالب بالمتابعة.
- ي -التساؤل: إعداد الأسئلة الموجهة للطالب بمهارة، وتكون واضحة وتحقق الهدف منها.
- ك -الكلام: إعطاء الطالب وقت كاف للحديث، ويكون كلام المرشد له واضحاً ومفهوماً.
- ل -التسجيل: ويكون كتابياً، أو عن طريق التسجيل الصوتي، بالاتفاق مع الطالب في ذلك.
- م -إنهاء المقابلة: يجب استخدام التدرج في ذلك، والابتعاد عن المفاجئة، ويستخدم التلخيص لما دار في الجلسة عن طريق الطالب، مع الإشارة إلى موعد المقابلة القادمة.

٢ - **الملاحظة** OBSERVATION: يشير الشناوي (٢٠٠٠) الى أن الملاحظة هي المشاهدة بطريقة متعمدة أو بالمصادفة، للوضع الحالي للطالب، في مواقف الحياة اليومية الطبيعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي، تتضمن مثيرات لها علاقة بحالة الطالب، وفق خطط علمية، تهدف إلى جمع المعلومات بغرض إرشادي أو علاجي.

وتعد الملاحظة من أكثر وأسهل الوسائل استخداماً، ومن أهم مميزاتها قدرتها على نقل الإستجابات الأصلية، في المواقف التي تحدث بها، وتنقسم إلى:

- (أ) - **الملاحظة المباشرة**: وهي التي يكون فيها المرشد امام الطالب، في الموقف وجهاً لوجه.
(ب) - **الملاحظة غير المباشرة**: وهي التي تحدث في أماكن خاصة، مجهزة لذلك، دون ان يعرف الطالب أنه ملاحظ.

- (ج) - **الملاحظة الدورية**: وتتم في فترات زمنية محددة، وتسجل حسب تسلسلها الزمني.
(د) - **الملاحظة المقيدة**: وتكون محددة بمجال او موقف معين، مثل ملاحظة الطالب في مواقف اللعب، أو الإحباط، أو في أثناء التفاعل مع أقرانه، أو الكبار.

طرق تسجيل الملاحظة:

- أ - **التعيين الزمني**: وتتضمن تسجيل عدد المرات التي يصدر فيها سلوك ما، خلال فترة زمنية محددة، ما بين (١ - ٥ دقائق) مثل: نظام فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي لكل من الطالب والمعلم، أو لتصنيف سلوك الطالب المستجيب لسلوك معين.
ب - **الطريقة المرتبطة بالحدث**: وتستخدم في دراسة أحداث معينة، كال بكاء، أو الغضب، ويقوم الباحث بملاحظة الحدث ثم يصفه بأسلوب السرد.
ج - **التحليل المتتابع**: ويستخدم عندما يريد المرشد ان يعرف درجة ارتباط سلوك ما، بسلوك آخر، ويستعين هنا بآلة تسجيل، ليستفيد منها في تحليل البيانات وإصدار الاحكام.

٣ - **دراسة الحالة** CASE STUDY: تعرف دراسة الحالة بأنها كل المعلومات التي تجمع عن الحالة، سواء كانت الحالة فرداً أو أسرة او جماعة، وهي أكثر وسائل جمع المعلومات شمولاً وتحليلاً، وتشمل دراسة مفصلة للفرد في حاضره وماضيه، وهي بحث شامل لأهم عناصر حياة الطالب، وتلخص أكبر عدد ممكن من المعلومات عنه. ويقوم بها المرشد في الحالات العادية، ويعتبر تاريخ الحالة او ما يعرف بـ"تاريخ الحياة" جزء من دراسة الحالة، الذي يتناول دراسة مسحية طويلة للنمو منذ وجود الشخص، والعوامل المؤثرة فيه، من خبرات ماضية، ومواقف الصراعات، والتنشئة الاجتماعية، والتاريخ التربوي والصحي، وقد تتضمن دراسة الحالة المقابلة، والملاحظة، والاختبارات والمقاييس، ومؤتمر الحالة، ويعتمد نجاحها على عدة عوامل منها: التنظيم شاملاً التسلسل والوضوح، والدقة في تحري وجمع المعلومات، والإعتدال بين التفصيل

الممل والإختصار المخل، والتسجيل لحفظ المعلومات، والإقتصاد في طرق العلاج المستخدمة. (الشناوي، ٢٠٠٠).

٤ - **الإختبارات والمقاييس** TESTS AND MEASURES: ومنها مقاييس واختبارات الشخصية مثل: (مقياس مينسوتا، ومقياس آيزنك)، وكذلك مقاييس واختبارات القدرات العقلية مثل: (مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر)، والمقاييس والاختبارات التي تقيس الأعراض والاضطرابات النفسية مثل: (القلق والاكتئاب، والوساوس، والخجل، والعدوان، وتقدير الذات)، ويمنع استخدام جميع الاختبارات والمقاييس حالياً من قبل المرشد الطلابي، وتتم الاستعانة بمتخصص عن طريق وحدة الخدمات الارشادية، بالتعاون مع قسم التربية الخاصة. (ابوأسعد، ٢٠١٠).

٥ - **مؤتمر الحالة** CASE CONFERENCE: ويطلق عليه مسمى " مناقشة الحالة " وهو اجتماع مناقشة خاصة يضم فريق الإرشاد كله او بعضه، مثل: (المرشد الطلابي، والاختصاصي النفسي، والاختصاصي الإجتماعي، والمعلم، والوالدان، ومدير المدرسة، أو من له لديه معلومات عن حالة الطالب ومستعد للتطوع والحضور للأدلاء بها، والمشاركة في تفسيرها، بشرط موافقة الطالب) ويتولى المرشد الطلابي إدارة المؤتمر وضبطه حتى لا يتحول الى مجرد جلسة عامة. وينقسم الى: مؤتمر حالة واحدة ويختص بطالب واحد فقط، ومؤتمر حالات ويضم مجموعة من الطلاب يكون موضوعهم واحد مثل: (المتفوقين، مكرري الغياب، المدخنين)، ومؤتمر الاختصاصيين حيث يضم الاختصاصيين في الارشاد فقط، ويمكن جدولة اكثر من حالة طالب. ويعتمد نجاح مؤتمر الحالة على عوامل عديدة منها: الإعداد الخاص وفق خطة تحتوي معلومات كافية عن الحالة، ونوعية المشاركين فيها، وأن يتم عقده في حالات الضرورة فقط فهي ليست عامة ولا تصلح لجميع الحالات. وكذلك أخذ موافقة الطالب لأن البعض يرفض إعلان حالته في مؤتمر حالة، ويخشى آخرون من معرفة أقاربهم بذلك. (زهران، ٢٠٠٢).

٦ - **السجل المجمع** CUMULATIVE RECORD: وهو يمثل حالياً سجل المعلومات الشامل، المعمول به في المدارس، ويتضمن ملف بيانات يحتوي على معلومات هامة ودقيقة عن الطالب شخصية، واسرية، واجتماعية، وصحية، ومهنية، منذ التحاقه بالدراسة في الصف الأول الابتدائي، حتى إكماله المرحلة الثانوية، ويتم تجديد المعلومات في بداية كل مرحلة دراسية، أو عند الحاجة، وينتقل السجل مع انتقال الطالب الى مدرسة أخرى أو اجتيازه مرحلة دراسية، وقد بدأ كسجل ورقي، اما الآن فقد تحول الى ملف حاسوبي، بفعل ما طرأ على الحياة بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص من نقلة نوعية في مجال التقنية. (زهران، ٢٠٠٢).

د- التشخيص:

وهو تحديد المشكلة والأعراض، والتعرف على نوع الإضطراب وتسميته، ويعتمد النجاح في التشخيص على مهارة المرشد الطلابي، واستبصار الطالب وتجاوبه مع المرشد، وتوفير المعلومات المهمة، وهو من أهم العمليات في الارشاد، لأنه يهدف الى الحصول على أساس، لتحديد إجراءات وطريقة الارشاد التي تناسب المشكلة، أو الاضطراب، وشخصية العميل، وهو بهذا يوفر الوقت والجهد في عملية الارشاد، وعلى ضوئه يتحدد نجاح علاج الحالة من عدمه، فالتشخيص السليم يؤدي الى عمل برنامج علاجي سليم، والتشخيص الخاطئ يؤدي الى اتباع اسلوب علاجي خاطئ وبالتالي تؤدي الى تدهور حالة الطالب، وتزيدها سوءاً.

ويمر التشخيص بإجراءات هامة منها تهيئة الطالب، وتحديد الأسباب، وتحديد الأعراض، وتفسير المعلومات، والتشخيص الفارق، ويستطيع المرشد الطلابي إجراء تشخيص دقيق، وخطوات علاجية ناجحة، عند البدء في التعامل مع المشكلة، باستخدام إحدى النظريات الإرشادية والعلاجية في علم النفس، لتكون الخطوات العلاجية علمية ومنظمة، بعيداً عن الإجتهادات الشخصية، والإرتجالية، والذاتية، التي قد تزيد من حدة المشكلة، وتساعد هذه النظريات على معرفة وفهم السلوك البشري، وطبيعة الانسان، والتفريق بين السلوك السوي والسلوك المضطرب، والعمل على وضع الخطط العلاجية، لتعديل السلوك، والتنبؤ به. (زهران، ٢٠٠٢)

الأسس النظرية للإرشاد والعلاج النفسي:

١- نظرية التحليل النفسي PSYCHOANALYTIC THEORY:

يرى مؤسس هذه النظرية سيجموند فرويد FREUD أن الإحباطات والإضطرابات النفسية، ماهي إلا صراعات بين مكونات الشخصية الثلاثة:

١ - إلهو ID منبع الطاقة الحيوية والنفسية ومستودع الغرائز، التي تحاول اشباعها بأي صورة، مما يوقعها في صدام مستمر.

٢ - الأنا الأعلى SUPER-EGO الذي يمثل المثاليات، والأخلاقيات، والضمير والمعايير الاجتماعية.

٣ - الأنا EGO وهو مركز الشعور، والادراك الحسي الداخلي والخارجي، والعمليات العقلية، والمشراف على الحركة والإرادة، والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، وحل الصراع بين مطالب إلهو ومطالب الأنا الأعلى، والواقع.

وينتج المرض عن الصراعات بين الغرائز والمجتمع، وتعود الأسباب الى مراحل الطفولة، ونمط العلاقات الإجتماعية، والأسرية، وتلك المرحلة لها أثر كبير في بناء شخصية الفرد، وما ينتج

عنه من سلوك سوي، أو شاذ، ولا تعطي هذه النظرية البيئة الخارجية اهتماماً كبيراً في إحداث السلوك.

ويؤكد أن هناك ثلاثة مناطق هامة مرتبطة ببناءات الشخصية السابقة هي:

- ١ - الشعور CONSCIOUSNESS: يمثل الواقع والجزء الواعي من العقل.
 - ٢ - اللاشعور UNCONSCIOUSNESS: يمثل الجزء الاعمق من العقل، ويحتوي على خبرات مكبوتة يصعب استدعائها الا في الأحلام أو أعراض الأمراض النفسية، وهو الجزء الأهم لدى فرويد.
 - ٣ - ما قبل الشعور SUB-CONSCIOUSNESS: ويحتوي على خبرات كامنة، في طريقها للكبت ولا تكون في مركز الوعي، ولكن يسهل استدعائها بشيء من الجهد.
- وبناء العلاج يعتمد على التطهير الإنفعالي للخبرات المؤلمة والمكبوتة في اللاشعور، والتداعي الحر الذي يطلق العنان بحرية للأفكار والصراعات المكبوتة، ومنها فلتات، اللسان وزلات القلم، وقد مرت النظرية بتطورات عديدة، على يد مجموعة من علماء وخبراء التحليل النفسي حتى وصلت الى آخر المطورين لها أريك اريكسون Erik H. Erickson الذي اخرج التحليل النفسي من الحتمية البيولوجية الى القوى النفس اجتماعية، من خلال التفاعل بين الاساسين البيولوجي والاجتماعي، وتحديد ثماني مراحل للنمو، تبدأ بظهور ازمة ضرورية لاستمرار نمو الأنا، تحل ايجاباً أو سلباً، تبعاً لسلامة العوامل السابقة، ويكتسب الأنا في كل منها فعالية جديدة، في حالة الحل الإيجابي، او درجة أعمق من الاضطراب في حالة الحل السلبي، مما يؤدي الى تحقيق لهوية الأنا، أو تعليق الهوية، أو انغلاقها، أو تشتتها وتفككها، وينبغي هنا مساعدة الأبناء على تجاوز أزماتهم، أثناء مراحل النمو، بالكشف المبكر عن تلك المشكلات، لمساعدتهم في تحقيق هوية الأنا، وعدم النظرة السلبية لهم، بتصنيف مشكلاتهم في مستوى الإجراء، واحتواء الطلاب ذوي الهوية المغلقة من الطلاب أصحاب المشكلات المتكررة، وتلافي تبني هوية سالبة للطلاب مشتتة الهوية. (الغامدي، ٢٠١٠، ٢٠١١ب).

٢ -نظرية العلاج العقلاني الانفعالي RATIONAL EMOTIVE THERAPY:

يرى (ابو أسعد، ٢٠١٠) أن صاحب هذه النظرية البرت أليس ELBERT ALLIS وهو عالم نفسي اكلينيكي اهتم بالتوجيه والارشاد المدرسي، والارشاد الزوجي والاسري، ويرجع نشوء الامراض والاضطرابات النفسية الى ما تم تعلمه من الافكار غير العقلانية من الناس خلال فترة الطفولة بالإضافة الى ما يبتدعه الاطفال انفسهم من اعتقادات غير منطقية وخرافات، ومن ثم يقوم الناس بإعادة تنشيط هذه الاعتقادات غير الفعالة من خلال الايحاء الذاتي والتكرار، وقد تم فيما بعد حصر هذه الافكار في ثلاثة اشياء اساسية يصبر المريض على تحقيقها وهي:

١ -يجب (ان اكون) قادراً على اداء الاشياء المهمة بصورة جيدة، وان اكون قادراً على تكوين علاقات ناجحة، واذا لم استطع تحقيق ذلك فإنني شخص غير مؤهل وعديم القيمة، وينتج عن ذلك (القلق، الاكتئاب، اليأس، الانسحاب، التجنب، الادمان).

٢ -يجب على (الآخرين) مراعاة مشاعري ومعاملتي بطريقة تتسم بالعطف او بالعدل او بالمحبة، فان لم يفعلوا ذلك فانهم سيئون، وينتج عن ذلك (الغيظ، الغضب، الهياج، المشاجرات، العنف، القتل، الحروب).

٣ -يجب ان تكون (الظروف) التي اعيش فيها مريحة وسارة ومشجعة، وان لم تكن كذلك فهي شيء مروع لا استطيع تحمله، وتكون النتيجة (الشعور بالإشفاق على الذات، الغضب، انخفاض القدرة على التحمل، التسويف).

وتقوم نظريته على النموذج (ABC) كالتالي:

١ -الحدث المنشط (ACTIVATING EVENT): حيث ان (A) هو الحدث المنشط ووجوده يثير سلسلة من الاعتقادات غير المنطقية، وغير المرغوب فيها.

٢ -الاعتقاد (BELIEF): و (B) هي الاعتقادات وهي الهدف الذي يوجه العلاج نحوه على اساس انه يلعب دوراً كبيراً في ظهور مشاكل المريض، ويسبب عدة نتائج سلبية (عقلية، انفعالية، جسمية، سلوكية، اجتماعية)، لان المريض يربط بين الحدث المنشط والعواقب دون ان يعي ان الاعتقاد هو الذي يحدد نوع الانفعال.

٣ -العواقب (CONSEQUENCES): وتمثل (C) العواقب، وهي نتائج التفاعلات بين الحدث المنشط والاعتقاد (A+B) وترى هذه النظرية أن الناس ينقسمون الى قسمين: (واقعيون، وغير واقعيون)، وأن افكارهم تؤثر على سلوكهم، فيكونون عرضة للمشاعر السلبية مثل: القلق، والعدوان، والشعور بالذنب، بسبب تفكيرهم اللاواقعي، وحالاتهم الانفعالية. وتكون اساليب العلاج كالتالي:

١ -الاهتمام بتحديد تلك الأفكار الخاطئة وغير العقلانية، لتغييرها بتنمية قدرة الفرد العقلية، وزيادة درجة إدراكه.

٢ - التركيز على التغيير الأعمق للمشاعر والسلوك.

٣ -نظرية العلاج بالواقع REALITY THERAPY :

ويشير ابو أسعد (٢٠١٠) الى ان هذه النظرية تقوم على عدد المفاهيم وضعها ويليام جلاسر

WILLIAM GLASSER مؤسس هذه النظرية كالتالي:

أسباب الإضطرابات والأمراض:

أ - أن السلوك الإنساني هو هديفي، ولدى الإنسان القدرة الكاملة على الإبداع، وعلى الرغم من أن العوامل البيئية تؤثر في أحكامنا وسلوكنا، ولكنها ليست المسبب الرئيسي، وكل شخص منا يطور هويّة مميزة له، بحيث تحقق احترامه لذاته.

ب - أن الشخص لديه خمس حاجات داخلية متنوعة في قوتها، ولا بد أن يحققها بطريقة مميزة وفريدة، وعندما يشعر الشخص بالألم، أو التوتر، أو القلق، فإن هذا يعني أن واحدة أو أكثر من هذه الحاجات لم تشبع، وهي: (الحاجة إلى الحب والانتماء، الحاجة للحرية، الحاجة للمرح، الحاجة للبقاء، الحاجة للقوة).

ج - أن ما يحدث من سلوك نحن السبب فيه، وباختيارنا، والسلوك لا يتجزأ بل يظهر كسلوك كلي، وهو نتيجة لأربعة عناصر متلازمة هي:

١ - العمل: ويشير إلى السلوك النشط مثل المشي والحديث والحركة.

٢ - التفكير: ويتضمن النشاط العقلي، وأحلام اليقظة، وأحلام النوم.

٣ - المشاعر: وتحتوي السعادة، والرضا، والرغبة، والحزن، والغضب.

٤ - الجسد: ويشمل وظائف الجسم كالتبول، والعرق، والهرمونات.

د - يتطور السلوك المضطرب، عندما يقوم الفرد فطرياً بمحاولة تخفيف الألم، أو التوتر، عن طريق الاندماج مع الآخرين، وينجح إذا حافظ على هذا الاندماج، وإذا لم يستطع فإن حالة التوتر تزداد وتسوء، ويؤدي الفشل في الاندماج مع الآخرين، إلى أن يندمج الفرد مع ذاته، ويبحث عن الراحة، ليتجنب ألم الفشل، ويتخذ هذا الاندماج شكل أعراض نفسية، أو فسيولوجية أو اجتماعية، مثل: (الاكتئاب، المخاوف المرضية، السلوكيات المخالفة للمجتمع، وغيرها).

مبادئ العلاج:

أ - التركيز على العلاقة غير المرضية (غير الناجحة): حيث ينبغي تعليم الفرد مبدأ: "أنا الشخص الوحيد الذي يمكن أن أسيطر على نفسي"، ولا يستمع المعالج الواقعي إلى شكاوي، وعتاب، ولوم، وانتقاد العميل (الطالب) للآخرين، لأنها تعتبر سلوكيات غير فعالة.

ب - رفض النموذج الطبي كلياً: عدا بعض الأمراض في الدماغ مثل: الصرع، أو الزهايمر.

ج - تأكيد المسؤولية: يؤكد المرشد ويعي الطالب أننا نحن نختار كل ما نفعله، فنحن مسؤولين عن اختيارنا، وهذا يعني أنه يجب ألا يعاقب الشخص إلا إذا كسر القانون، والإنسان المسؤول هو إنسان مستقل بذاته، ويعرف ما يريده من الحياة، ويعمل ويخطط لتلبية حاجاته وأهدافه، مع مراعاة ألا يتضارب في نفس الوقت مع حاجات الآخرين.

د - رفض الانتقال أو التحويل: يجب على المعالج الواقعي يجب ألا يجعل الشخص يحاول أن يكون شخصية أخرى، محبوبة أو مؤثرة، بل يجب أن يمثل نفسه ويفرض وجوده، لأن محاولة المسترشد أن يكون شخصية أخرى، إنما هي محاولة لتجنب واقعه ومسؤوليته الحالية.

هـ -بقاء النظرية في الحاضر: وهذا يعني رفض العودة الى الماضي بجميع اشكاله، فالعودة هنا تمثل عقاب لأنه لا يمكن تغيير الماضي، ويقبل المعالج الواقعي الحديث عن الماضي في حدود، مثل النجاح او الايجابيات السابقة.

و -عدم التركيز على الأعراض: يرى المعالج الواقعي أن أعراض المرض لا تتحسن الا بتحسين العلاقات، لذلك فهو يقضي وقتاً قليلاً فيها، ويركز على المشكلة الحقيقية، ويساعده ذلك حتى في اختصار الجلسات العلاجية.

ز -تحقيق الهوية: وهنا يجب ان يتعرف الناس على انفسهم كأفراد، لهم اهمية واستقلالية وفردية، وقد اطلق عليها جلاسر الهوية IDENTITY وهي المطلب الوحيد لكل البشر، وهناك نوعين من الهوية هما:

١ -هوية النجاح: وهنا يرى الفرد نفسه على انه ماهر ومقتدر وله اهمية ولديه القدرة على التأثير على بيئته ويشبع حاجته ولكن ليس على حساب الآخرين.

٢ -هوية الفشل: وهي الهوية التي يكونها الأشخاص الذين لم يكونوا علاقات وثيقة مع الآخرين، ولا يتصرفون بمسئولية.

٤ -نظرية العلاج المعرف السلوكي BEHAVIORAL & COGNITIVE THERAPY:

يرى مصطفى (٢٠٠٨) و ابراهيم (٢٠٠١) ان العلاج المعرف السلوكي هو علاج مباشر يستخدم فيه الدمج بين المفاهيم والمهارات المعرفية، والمفاهيم والمهارات السلوكية، لأحداث التغيير المطلوب، مع التركيز على الجوانب الإنفعالية والإجتماعية، ومن أبرز النظريات التي ساهمت في تطور العلاج المعرف السلوكي نظرية العلاج المعرف لـ(بيك BICK)، التي تعد اساساً في تحديد المفاهيم والفنيات المستخدمة في العلاج المعرف السلوكي، ومن افتراضات هذه النظرية أن انفعالات الأفراد وسلوكياتهم تتأثر بإدراكهم للأحداث، فالموقف في حد ذاته لا يحدد ما يشعر به الأفراد، وانما يحدده الطريقة التي يفسرون بها الموقف، ويمكن تقسيم فترات العلاج المعرف السلوكي إلى ثلاثة مراحل أساسية هي:

أ -مرحلة بداية العلاج: ويتم بناء العلاقة العلاجية المهنية، والتقييم والتثقيف، ويتم تحقيق ذلك في الجلسة الاولى أو الثانية، مع استمرار متابعة التحسن في الجوانب الاخرى في تلك الجلسة والجلسات التالية.

ب -المرحلة الوسطى: وهنا تحدد الافتراضات والسلوكيات، ويتم اعداد البناء المعرفي، واستخدام التقنيات السلوكية، والواجب المنزلي لمشكلة العميل، وجدولة الانشطة، وحل المشكلة.

ج -المرحلة النهائية: ويتم التركيز فيها على متابعة الحالة، ومنع الانتكاسة.

٥ -نظرية العلاج السلوكي: BEHAVIORAL THERAPY:

لا يهتم السلوكيون القدماء بالعوامل الداخلية للفرد مثل (الذكاء، والقدرات، والسمات، والدوافع) رغم انهم لا ينكرونها، ولا بالماضي، أو مراحل النمو، ويشير الفسفوس (٢٠٠٦)، وزهران (٢٠٠٢) الى عدد من الفنيات التي تستخدم لعلاج بعض الاضطرابات، والمشكلات السلوكية، منها:

١ -التعزيز REINFORCEMENT : إثابة الطالب على سلوكه السوي، سواء مادية (العب، اقلام، مبلغ مالي)، أو غذائية (مأكولات، مشروبات)، أو نفسية (مدح وثناء، تصفيق، مصافحة)، أو اجتماعية (عضو في جماعة، عريف الفصل، لوحة الشرف، رحلة مدرسية)، بهدف الثبات على هذا السلوك أو الارتقاء إلى سلوك إيجابي أكبر، ويجب أن يكون بعد حدوث السلوك مباشرة، مع مراعاة مناسبته من حيث الكم والنوع وزمن حدوث السلوك.

مثال: إجاب طالب على سؤال المعلم، فقدم له المعلم قلم جائزة.

٢ -الإطفاء EXTINCTION : التوقف عن الإستجابة، نتيجة لتوقف التعزيز أو التدعيم.

مثال: طالب اعتاد الصراخ عند الإجابة: «أنا يا أستاذ...أنا يا استاذ»، عندها لا يعيره المعلم اهتماماً، ويختار طالباً آخر، فمع تكرار ذلك يختفي سلوك الطالب، ويرفع يده للإجابة.

٣ -الإبعاد أو الإقصاء TIME-OUT: إبعاد الطالب مؤقتاً من البيئة التي حدث فيها السلوك.

مثال: «إبعاد الطالب عن المدرسة لمدة اسبوع بعد ارتكابه مخالفة سلوكية معينة».

٤ -التعاقد السلوكي CONTINGENCY CONTRACTING: اتفاقية مكتوبة بين الطالب والمرشد الطلابي، لتنفيذ سلوك ايجابي من الطالب مقابل مكافأة من المرشد الطلابي نتيجة لتنفيذ هذا السلوك، وهو اجراء منظم لاستخدام التعزيز.

مثال: " تسجيل اتفاقية بين المرشد والطالب، على انتظام الطالب في حل الواجبات المدرسية، مقابل الحصول على شهادة تحسن مستوى، أو جائزة تسلم في طابور الصباح.

٥ -الاقتصاد الرمزي TOKEN ECONOMY : عمل معززات رمزية للطالب، عندما يقوم بسلوك محبب، ثم جمعها وتحويلها الى أشياء ذات قيمة.

مثال: طالب مهمل في الواجبات المدرسية، فعندما يقوم بحل واجب يعطى نجمة أو طابع محبب وتجمع تلك الطوابع، أو النجوم وتحول الى هدايا، أو ألعاب، أو مبالغ مالية، وتعطى للطالب، وتتم بطرق متدرجة، حتى يتحقق السلوك المرغوب ثم تخفف تدريجياً.

٦ -**التشكيل SHAPING**: التعزيز الإيجابي المنظم للاستجابات، التي تقترب بالتدرج من السلوك أو الاداء النهائي، وإحداث سلوك لا يوجد حالياً، ولا يعني خلق سلوك جديد، بل قريب من السلوك المطلوب.

مثال: لتعليم الطالب رسم المربع "يعزز عندما يحضر الأدوات المطلوبة، ويعزز عندما يبدأ في رسم أول ضلع، والضلع الثاني... وهكذا حتى ينتهي"، ثم يضاف سلوك جديد (زوايا المربع، ونقطة التقاطع، والمحيط)، مع استمرار التعزيز في كل خطوة.

٧ -**تكلفة الاستجابة RESPONSE COST**: خفض السلوك غير المرغوب عن طريق اقتطاع كمية من المعززات التي بحوزة الشخص حال قيامه بذلك السلوك غير المرغوب.

مثال: طالب يتغيب أو يتأخر في الحضور الى المدرسة، فيتم حسم جزء من درجات المواظبة.

٨ -**مبدأ بريماك PREMACK PRINCIPLE**: استخدام السلوك المحبب للشخص أو الذي يحدث لديه بشكل متكرر لتقوية وتدعيم سلوك أقل تكرار وغير محبب له.

مثال: طالب لديه ميول كبيرة لكرة القدم، يكلف بجمع ملصقات، أو صور، أو عمل (بحث مبسط) عن ناديه المفضل، فيتم الاستفادة التدريجية من ذلك في حل واجبات المواد التي لديه قصور فيها، مع تعزيز السلوك.

٩ -**التعميم GENERALIZATION**: انتقال اثر التعلم من موقف الى مواقف اخرى مشابهة له وهو نوعان:

أ -**تعميم المثير**: انتقال اثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل او تشكيل السلوك فيه الى الاوضاع الاخرى المشابهة.

مثال: تعلم احترام الطالب لمعلم الفصل، إلى احترام جميع معلمي المدرسة.

ب -**تعميم الاستجابة**: انتقال اثر التعلم من استجابة تم تعديلها او تشكيلها الى استجابات اخرى مماثلة.

مثال: القاء السلام من قبل الطالب الإنطوائي لزملائه، ثم يبتسم لهم ويصافحهم.

١٠ -**التمييز DISCRIMINATION**: عملية تظهر الفرق بين المثيرات والأشياء والأحداث المتشابهة، والاستجابة للمثير المناسب، وتقتصر الإجابة فيه على بعض المواقف والمثيرات المناسبة فقط.

مثال: " تعلم الفرق بين كتابة الطالب في دفتر الواجب، والكتابة على غلاف الكتاب المدرسي".

١١ -النمذجة "القدوة" MODELING: تغيير سلوك الفرد ايجابياً عبر ملاحظة سلوك الآخرين والإقتداء بهم.

مثال: إيجاد اشخاص يمثلون النجاح والمثابرة، في السلوك المراد تعلمه، أما بحضورهم أو الاتصال بهم، وعرض مشاهد وخطوات نجاحهم، ويفضل ان تكون من نفس البيئة الاجتماعية.

١٢ -توكيد الذات SELF-ASSERTIVENESS : القدرة على التحرر من مشاعر النقص، والدونية، والتبعية، والخجل والانطواء، و اظهار الثقة بالنفس، والتعبير عن المشاعر أمام الآخرين.

مثال: تعلم الطالب ان يطلب حقه، مثل إعادة السؤال من المعلم أو إعادة شرح جزء من درس لم يفهمه، وعدم خضوعه للبعض للقيام بسلوك مخالف، وتعليمه ابداء الشكر، والإعتذار.

١٣ -تقليل الحساسية (التحصين التدريجي) DESENSITIZATION SYSTEMATIC: عملية محو المخاوف المرضية او القلق للطالب، عن طريق معرفة المثيرات التي تسبب المشكلة، ثم ترتيبها تصاعدياً حسب شدتها، ويتم تعريض الطالب لها من السهل وصولاً الى أشدها، حتى يتخلص منها.

مثال: طالب لديه مخاوف اجتماعية لا يستطيع الظهور او التحدث امام الآخرين، فيقوم المعلم بإعطائه كلمة اذاعية يقرأها لوحده، ثم يقرأها داخل الفصل جالسا ثم يقرأها في الفصل واقفاً، ثم يقرأها امام زملائه عند السبورة، وبعد ذلك يقرأها في طابور الصباح، مع التعزيز بعد كل خطوة.

١٤ -الممارسة السلبية NEGATIVE PRACTICE: إجبار الطالب على الاستمرار في تأدية السلوك غير المرغوب الذي اعتاد ممارسته، بشكل متواصل، ليصبح ذلك السلوك، مرهقاً ومتعباً له، حتى يتم التوقف عنه.

مثال: طالب اعتاد تمزيق كتبه ودفاته، فيعطى كمية كبيرة من دفاتر تالفة، ويطلب منه تمزيقها ورقة ورقة، وعندما تنهي يزود بكمية اخرى حتى يمل ويتعب تماماً.

١٥ -التنفير AVERSION: ربط الإستجابة بشيء منفرد ومقرز، بهدف كف الاستجابة واطفائها.

مثال: لعلاج مشكلة التدخين، تضاف مادة الى السيجارة، تسبب الغثيان، والقىء، عند تناول السيجارة حتى تصبح مجرد رؤية السيجارة منفرة.

١٦ -التصحيح CORRECTION: قيام الطالب بإزالة الاضرار المترتبة على سلوكه غير المقبول، وينقسم الى قسمين:

- أ -التصحيح البسيط: ازالة الضرر وإعادة الوضع كما كان عليه قبل حدوث السلوك.
مثال: عندما يسكب الطالب سائل في ارضية الفصل، يكلف بتنظيف مكان وجود السائل فقط.
ب -التصحيح الزائد: ازالة الضرر، وإعادة الوضع كما كان عليه مع اعمال اضافية.
مثال: عندما يكرر الطالب سكب السائل في ارضية الفصل، يكلف بتنظيف مكان وجود السائل والفصل كاملاً.

٧ -نظرية الإرشاد باللعب REALITY COUNSELLING:

يشير مستاكس (١٩٩٠) وميلر (١٩٩٠) الى ان الارشاد باللعب يتم عن طريق الملاحظة لسلوك الطفل اثناء ممارسته للعب، في حجرة مخصصة للألعاب، ومدى تعامله وتفاعله معها، ويشترط ان تكون الالعب مشوقة وجذابة، ومناسبة لعمر الطفل، وغير مؤذية، وتناسب قدراته العقلية، والجسمية ، والانفعالية، وتتنوع اساليب اللعب حسب المرحلة العمرية للطفل، وحسب الهدف كالتالي:

- ١ -اللعب الاجتماعي أو التعاوني: ويتم كجماعة ويكون هناك قائد يوجههم وعادة يكون في بداية المرحلة الابتدائية.
- ٢ -اللعب التناظري: يلعب الطفل لوحده فيتحدث للعبة وكأنها شخص حقيقي، وهو تعويض للأطفال الذين لايلعبون مع الجماعات.
- اللعب الاستكشافي والحركي:
- ٣ -اللعب الإيهامي: ويظهر في الشهر الثامن عشر من العمر، ويبلغ ذروته في العام السادس، ومن انواعه (عريس وعروسة، شرطي وحرامي، ومن فوائده النمو المعرفي والابداعي، والانفعالي والاجتماعي.
- ٤ -اللعب الفني (التعبيري): ويمارس فيها الطفل أنشطة مثل الرسم والتلوين واللصق، حيث تتيح للطفل فرصة التعبير عن مشاعره بحرية وابداع واستخدام خياله الواسع.
- ٥ -اللعب الابداعي التركيبي البنائي: وينمو هذا النوع من اللعب مع مراحل النمو المختلفة، ويحتاج الى مكان فسيح ومحدد، لكي يشعر الطفل بوجوده، وتستخدم فيه المكعبات، وتركيب الصور، ويساعد في تطور المهارة الحركية، والتآزر الحركي بين اليدين والعينين.
- ٦ -اللعب البدني الحركي: وينمي بعض القيم الاجتماعية ، كالتعاون، وانتظار الدور، والصبر، وحسن التصرف، وتستخدم فيه الأراجيح، والسلاالم، والقفز، وحفظ التوازن.

أساليب الإرشاد باللعب:

- ١ - اللعب الحر: وتترك فيه الحرية للطفل، في اختيار الألعاب، وطريقة اللعب.
 - ٢ - اللعب المحدد: وهو موجه ومخطط، يختار المرشد نوعية الألعاب، وطريقة اللعب.
 - ٣ - اللعب عن طريق الارشاد السلوكي: مثل التحصين التدريجي للطفل من الخوف من بعض الحيوانات عن طريق دمي وصور هذه الحيوانات.
- الفوائد العلاجية:**

يرى المهتمون بدراسة لعب الطفل، أن سلوك الطفل المضطرب نفسياً يختلف عندما يلعب، عن سلوك الطفل العادي الصحيح نفسياً، ويمثل اللعب للطفل وسيلة للتعبير الرمزي عن خبراته في عالم الواقع، حيث يعبر في لعبه عن مشكلاته وصراعاته واحباطاته، حين يلعب بالدمى أو مع الرفاق، فالطفل يحكي أثناء لعبه بصورة رمزية قصة حياته، والجو الإنفعالي في الأسرة، وعلاقته بالآخرين، والوالدين، والأخوة، وجماعة الأقران، ويحقق التعلم بالاكشاف، وتعزيز الدافعية، والثقة بالنفس، والتنفيس والتعبير عن الانفعالات والمخاوف والضغط، وخفض القلق والتوتر، وإشباع الحاجات والرغبات التي لا تتحقق في الحياة اليومية، تحقيق مستوى متقدم من النضج والتفاعل الاجتماعي والتكيف مع الآخرين، ويمكن دراسة شخصية الطفل من خلال متابعة سلوكه اثناء اللعب.

د- طرق وأساليب الإرشاد النفسي:

١ - الإرشاد الموجه (المباشر) DIRECTIVE COUNSELLING:

وهي الطريقة التي يقوم بها اغلب مرشدي الطلاب في المدارس، ويعتبر الأسلوب الأكثر ارتباطاً بميدان التربية والتعليم، فالمرشد هنا يوجه الطالب ويقترح له أساليب العلاج، ويحدث تغييراً في شخصية من خلال الخطط الإرشادية، والتعليمات المباشرة التي يوجهها إلى الطالب، ويلاحظ هنا أن العملية الإرشادية تتمركز حول المرشد، فهو الذي يقوم بالدور الأكبر، ويقدم المساعدة والنصح بطريقة مباشرة، وبالرغم من أن الإرشاد المباشر تستخدم فيه الإختبارات والمقاييس النفسية، والشخصية، والعقلية، إلا أنه لم يصرح باستخدامها للمرشد الطلابي حتى الآن، ولا يمنع ذلك من الإستعانة بمتخصصين في المقاييس، إذا رأى المرشد الطلابي حاجة الحالة إلى ذلك، ويقوم الإرشاد الموجه على أساس افتراضي رئيسي هو: (نقص معلومات الطالب (المسترشد) وعجزه عن حل مشكلاته من ناحية، وزيادة معلومات المرشد وخبرته في حل المشكلات (من ناحية أخرى)، ويكون دور الطالب (المسترشد) مستقبلاً للحلول، ومتلقياً للتعليمات، ومنفذاً للخطط العلاجية، التي وضعها المرشد الطلابي للمشكلة.

ويعاب على هذا النوع من الإرشاد وجود سلطة مطلقة للمرشد الطلابي، ووجود الحلول الجاهزة، وغياب دور الطالب (المسترشد) في الاستبصار واختيار الحلول والمشاركة فيها. (زهران، ٢٠٠٢).

٢ - الإرشاد غير الموجه (غير المباشر) NONDIRECTIVE COUNSELLING :

ويشير زهران (٢٠٠٢) إلى أن هذا النوع من الإرشاد يعتبر اقرب طرق الإرشاد النفسي إلى العلاج النفسي، حيث يهدف إلى مساعدة الطالب على النمو النفسي السوي، وإلى إحداث تطابق وتوافق بين مفهوم الذات الواقعي، وبين مفهوم الذات المدرك، ومفهوم الذات المثالي، ومفهوم الذات الاجتماعي، أي انه تغيير من: (مفهوم الذات السالب، إلى مفهوم الذات الموجب)، ويرتكز حول تغيير مفهوم الذات بما يتطابق مع الواقع، وإذا تطابق السلوك مع هذا المفهوم الأقرب إلى الواقع كانت النتيجة هي التوافق النفسي، وتتيح هذه الطريقة للطالب التعبير عن ذاته واكتشافها، والانفتاح على خبراته، ويكون الدور الأكبر هنا للطالب في عرض المشكلة والأسباب، وإيجاد الحلول بمتابعة من المرشد والتوجيه البسيط له، وتشجيعه على الخطوات الإيجابية، ويعتمد هذا الأسلوب على ما يقوم به الطالب بنفسه، كونه مدركاً ومسئولاً عن سلوكه، وأكثر استبصاراً بمشكلاته، وإدراكاً لذاته، وقدرة على اتخاذ القرار، وإذا كان الإرشاد المباشر أسلوب مفروض على الطالب من قبل المرشد، فإن الإرشاد غير المباشر يعطي الطالب حركة وحرية أكثر في اختيار ما يناسب مشكلته من طرق وحلول وأفكار تساعد على حلها.

ورغم النجاح الكبير لهذه الطريقة إلا أن أبرز عيوبها تتمثل في إهمال عملية التشخيص، وقد تؤدي مغالاة المرشد الطلابي في ترك الطالب (المسترشد) وشأنه إلى غوص الطالب في دوامات، وضياعه في متاهات، وعدم وصوله إلى حل بعينه.

٣ - الإرشاد الفردي INDIVIDUAL COUNSELLING :

ويعتبر العملية الرئيسية في التوجيه والإرشاد، حيث يتعامل المرشد الطلابي مع طالب واحد فقط وجها لوجه، في جلسات إرشادية، وتعتمد فاعليته على العلاقة الإرشادية المهنية، التي تبني على عملية مخططة بين الطرفين، تتم في إطار الواقع وفي ضوء الأعراض، وفي حدود الشخصية، ومظاهر النمو غالباً، باستخدام دراسة الحالة والمقابلة، كونهما يتضمنان الجوانب الرئيسية في أسلوب الإرشاد الفردي، وقد يكون الإرشاد الفردي مباشراً، أو غير مباشر، حسب الخطة، والطريقة التي تستدعيها الحالة، ويقرها المرشد الطلابي، وتستخدم مع المشكلات الشخصية، أو الخاصة التي يعاني منها الطالب مثل: (تكرار الرسوب، التأخر الدراسي، الغياب، العدوان، المخاوف المرضية، مشكلات النطق، الإعاقات الجسدية، الإدمان، العنف الأسري والإيذاء)، وغيرها من المشكلات التي تتوافق مع خصوصيات الطالب، ويعتبر الإرشاد الفردي أساس عملية الإرشاد، وأهم مسئولية مباشرة في برامج التوجيه والإرشاد، لما يتوفر فيه من تبادل للمعلومات،

وإثارة الدافعية لدى الطالب (المسترشد) وتفسير المشكلات، ووضع خطط العلاج المناسبة. (زهران، ٢٠٠٢: الببلاوي، ٢٠٠٥).

٤ - الإرشاد الجماعي GROUP COUNSELLING :

يرى المحارب (١٩٩٧) وجمل الليل (٢٠٠١) ان الارشاد الجماعي اوسع الى حد كبير من العلاج الفردي، ويركز على العلاقات المتبادلة بين الافراد، ويخدم اغراضاً متعددة، ويتم من خلال مجموعة من الطلاب يشتركون في مشكلة واحدة، ويكون في جماعات صغيرة، يتم اختيارها بناء على الاعراض والتشخيص، وتنفذ في مكان واحد مهياً، ومجهز مسبقاً، تتوفر فيه مواصفات وشروط، مثل المساحة والهدوء، والتجهيزات، وحجرة مخصصة، وبما أن الطالب (المسترشد) يأتي من جماعة ويعود إلى جماعة، فإن معظم خبراته تحدث في مواقف اجتماعية، إما تكون طبيعية قائمة فعلاً، مثل جماعة طلاب في فصل، أو تكون مصطنعة يكونها المرشد الطلابي بهدف الإرشاد، وحيث أن عملية الإرشاد تتم مع الجماعة كوحدة، فانه لا بد أن يعرف جميع أفراد الجماعة أهدافها، وأسلوب العمل الجماعي ومسئولياتهم، مع مراعاة أهمية العناية بتكوين الجماعة الإرشادية، وتنمية العلاقات والتفاعل الاجتماعي بين أعضائها، وكذلك إنهاء التفاعل الاجتماعي، عند انتهاء عملية الإرشاد الجماعي، لأن الإرشاد الجماعي عبارة عن عالم مصغر، يكون فيه نمط السلوك بين الأفراد للتعامل مشابه لنمط سلوكه مع الآخرين، ويتيح الفرصة لكي يدرك العميل أن الآخرين يمرون ويعانون من مشكلات مشابهة لمشكلته.

استخداماته:

- ١ - مع الأطفال والشباب.
- ٢ - مشكلات التوافق الاجتماعي والمدرسي.
- ٣ - الإرشاد المهني.
- ٤ - حالات الانطواء والتمركز حول الذات.
- ٥ - الإرشاد الأسري.
- ٦ - التحويل الذي يطرأ في عملية الإرشاد الفردي.

مميزاته:

- ١ - علاج مشكلات متعددة في وقت قصير.
- ٢ - الاستفادة من خبرات الآخرين، وتعديل المفهوم الخاطئ عن الذات وعن العالم الخارجي.
- ٣ - تعديل الاتجاهات، والسلوك العدواني والخوف، ونمو معايير سلوكية، ومهارات جديدة.

الجزء الثاني- الدراسات السابقة:

يهدف الباحث في هذا الجزء إلى عرض نتائج بعض الدراسات الغربية، والعربية، والمحلية على وجه الخصوص، والتي توفر له معلومات عنها، و تناولت العلاقة بين جوانب النمو النفس اجتماعي، وفاعليّات الأنا، وأزمة الهوية، والمشكلات السلوكية المدرسية وبعض المتغيرات، وسوف نستعرض عددا من الدراسات التي نضدت عن النمو النفس اجتماعي وتشكل هوية الأنا وفاعليّات الأنا، وبعض المشكلات السلوكية المدرسية:

أولاً- دراسات عن النمو النفس اجتماعي للأنا وعلاقته ببعض المتغيرات:

اظهر بحث مارشيا، وفريدمان (1970) Marcia & Friedman الذي طبق على عيّنة من طالبات المرحلة الجامعية لدراسة حالة الهوية، وباستخدام مقابلة مارشيا لرتب الهوية، أن الطالبات محققات للهوية واللاتي اجتزن هذه المرحلة بنجاح يخترن التخصصات الأكثر صعوبة، في حين اللاتي فشلن في تحقيق الهوية يخترن التخصصات الأقل صعوبة، في حين متوقفات الهوية كن يشبهن حالات تشتت الهوية.

قام ماركستروم وآخرون (1997) Markstrom & et al. باختبار سلامة المفاهيم التي عول عليها أريكسون في بنائه للقائمة النفسية التي تقيس النمو النفس اجتماعي ممثلاً في قوة الأنا. وذلك للوصول لنتائج شاملة وأكثر دقة، ولتسهيل عمليات المقارنة فقد أجريت الدراسة في البيئة الكندية على مرحلتين: شملت عيّنة الدراسة الأولى (٢٤٤) طالباً جامعياً، والعينة الثانية (١٥٣) طالباً. وقد أسفرت نتائج الدراستين عن صحة المبادئ الثمانية التي اعتمد عليها أريكسون في بناء مقياسه.

و أظهرت دراسة الزهراني (٢٠٠٥) عن النمو النفس اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة بلغت (١٥٠) طالباً و(١٥٠) طالبة في المرحلة الثانوية بالطائف ، على وجه الإجمال إلى أن حل أزمات النمو النفس اجتماعي (الخمس الأزمات الأولى) لها تأثير مباشر على التحصيل الدراسي). حيث كانت هناك علاقة دالة إحصائياً بين مراحل النمو والتوافق والتحصيل الدراسي، ولم تظهر فروق بين الجنسين من تخصصات ومستويات دراسية مختلفة في درجة النمو النفس اجتماعي، بينما ظهرت الفروق في ذلك في متوسط درجات التوافق لصالح الذكور وأيضاً في التخصصات العلمية لصالح التخصص العام والتخصص العلمي مقارنة بالشرعي، ولم يكن للمستوى الدراسي أي أثر، وبالنسبة للفروق بين الجنسين من تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة في متوسط درجات التحصيل الدراسي تبين وجود فروق أساسية بين الجنسين لصالح الإناث، وأيضاً بين التخصصات لصالح التخصص العلمي مقارنة بالشرعي والعام،

وأيضاً بين الطلاب والطالبات من مستويات دراسية مختلفة لصالح الصف الثالث، وتوصلت إلى وجود علاقة تبادلية بين متغير النمو النفس اجتماعي والتوافق الدراسي، والتحصيل الدراسي، إلا أن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بالجنس والتخصص العلمي والمستوى الدراسي.

ثانياً- دراسات عن فاعليات الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات:

على الرغم من قلة الدراسات في مجال فاعليات الأنا وفق نظرية أريكسون لحدثة المقياس، فإنه قياساً بالنتائج في مجال النمو النفس اجتماعي المنبثقة عنه فاعليات الأنا فقد أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي، حيث تبين أهمية العوامل الشخصية والعوامل الاجتماعية في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

وبالاعتماد على مقياس فاعلية الأنا ونتائج الدراسة التقنية للغامدي والذي كان تحت الطبع في حينها كما تشير الباحثة، والذي طبع بعد ذلك (الغامدي، ٢٠١٠ب) قامت تركية القحطاني (٢٠٠٧) بدراسة فاعليات الأنا وفق نظرية أريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية على عينة من (٣٥٥) طالبة بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها، في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية التي شملت (التخصص، المرحلة الدراسية)، باستخدام مقياس فاعليات الأنا (Markstrom & et al. 1997) وتشير الدراسة إلى نتائج تؤكد التأثير المباشر لطبيعة نمو الفاعليات على التحصيل الدراسي. وتبين أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين فاعليات الأنا كما افترضها أريكسون، ووجدت أيضاً علاقة دالة إحصائياً بين فاعليات الأنا والتحصيل الدراسي، واتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي تبعاً لمستوى فاعلية الأنا، حيث تبين أن مستوى نضج فاعليات الأنا العالي أو المنخفض لدى الطالبة ذو تأثير طردي على درجات التحصيل الدراسي، ولم يتبين وجود فروق بين درجات التحصيل الدراسي لدى الطالبات تبعاً للمرحلة الدراسية. وبالنسبة للفروق بين المجموعات من تخصصات تعليمية مختلفة في متوسط درجات التحصيل الدراسي تبين وجود فروق بين التخصصات، وذلك لمصلحة التخصص العلمي مقارنة بالتخصص الأدبي، وقد تبين وجود تفاعل بين مستوى فاعلية الأنا والتخصص الدراسي. والخلاصة أن نتائج هذه الدراسة أظهرت وجود علاقة بين فاعلية الأنا والتحصيل الدراسي، ولكن هذه العلاقة يمكن أن تتأثر بالتخصص الدراسي.

وفي دراسة زاهد (٢٠٠٩) عن علاقة النمو النفس اجتماعي والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح "دراسة مقارنة لعينة من الجانحات وغير الجانحات بمدينة مكة المكرمة" التي هدفت إلى تقصي العلاقة بين النمو النفس اجتماعي (متمثلاً في فاعليات الأنا) كما يفترضه أريكسون، ونمو التفكير الأخلاقي كما يفترضه كولبرج لدى عينة من الإناث قوامها (٢٠٨) تراوحت أعمارهن بين

(١٧- ٢٩) منهن (٨٠) من الجانحات، وعينة مقارنة من غير الجانحات تقدر بـ (١٢٨) يحملن نفس خصائص العمر والمستوى الدراسي للجانحات في مدينة مكة المكرمة، وقد أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين درجة كل فاعلية وأخرى، فيما عدا فاعليتي الاهتمام والحكمة، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين العنيتين الجانحات وغير الجانحات في فاعليات الأنا وفي الدرجة الكلية للفاعليات، فيما عدا فاعليتي القدرة والتفاني، ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين الجانحات في درجة الحكم الأخلاقي، وفي الدرجة الكلية للفاعليات الأنا وذلك تبعاً لكل من أنماط الجانحات والفئة العمرية.

وفي دراسة العمري (٢٠٠٨) عن نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير، بلغت (٢٦١) فرداً، وتشير نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد العينة من الجنسين في فاعليات الأنا المكتسبة في صالح أفراد العينة من الذكور، ويوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الجنس على الفاعليات المختلفة للأنا عدا فاعليتي الأمل والإرادة، حيث لا يوجد تأثير لمتغير الجنس على هاتين الفاعليتين تحديداً. كما أوضحت وجود علاقة إيجابية بين حل أزمت النمو النفس اجتماعي وكسب فاعليات الأنا كما في دراسة الغامدي (٢٠١٠ب). وخلاصة القول إن سير النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) يسير في نفس المسار النمائي الذي افترضه أريكسون في نموذج التطوري.

ثالثاً- دراسات عن تشكّل هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات:

من الدراسات التي تناولت أزمة الهوية دراسة وترمان (Waterman & Waterman 1972) عن تشكّل هوية الأنا وبعض المتغيرات المدرسية والأكاديمية حيث تبين أن للبيئة الجامعية أثرها في تشكّل الهوية.

وأجرى جوردان Jordan دراساتين عن أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتشكّل الهوية قام فيهما بتقدير مراتب الهوية، لمجموعة من طلاب الجامعة باستخدام تصنيف مارشيا، ثم تطبيق استبيانات عن المدركات الخاصة بالممارسة الأسرية في تربية الطفل، على أفراد العينة وآبائهم، وقد أوضحت النتائج أن محققي الهوية كانوا متوازيين في وجهات نظرهم بالنسبة للآباء، وكان هناك تكافؤ في العلاقة بين الآباء والأبناء، بينما أظهر معلقّي الهوية أن لديهم أيضاً علاقات متكافئة مع والديهم، وإن كانوا مشغولين بالكفاح من أجل التحرر من سيطرة أمهاتهم، وأظهر آباء منغلقي الهوية بأنهم مشجعون ومتقبلون لهم، وأنهم كانوا متمركزين حول الطفل وأكثر حماية له، في حين كان مشتتو الهوية يخبرون الرفض، والانفصال عن والديهم، وبصفة خاصة الأب.

وقام مورس (1973) Morse بدراسة عن الخصائص الأسرية المميزة لمختلف رتب الهوية من طالبات الجامعة، وأظهرت النتائج أن اللواتي لديهن انغلاق الهوية أكثر إحساساً بنقص التقبل من آبائهن الذين كانوا أكثر رفضاً، ويتميزون بالضبط العدائي، والانفصال في العلاقة، وفرض القوة عليهن، في حين تميزت العلاقة بالأم بنقص الاستئثار بحبها، بينما أظهرت معلقات الهوية التأثير بالهالة، ويخبرن كلا الوالدين باعتبارهما أقل انفصلاً عدائياً ولا يشجعان التعبير الانفعالي، وبدا آباء محققات الهوية متقبلين لبناتهن، متمركزين حول الطفل، محاطين بهن إيجابياً، في حين أظهرن المشتتات أنهن يحطن ببيئة أقل ايجابية وأقل تركزاً من قبل أمهاتهن، وخبرن انسحاباً في العلاقة من جانب آبائهن، إلى جانب مشاعر الانفصالية من الأمهات .

وفي الدراسة التي أجراها مرسى (١٩٩٧)، والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين أزمة الهوية والاكتئاب لدى طلبة وطالبات الجامعة. وكشفت عن وجود علاقة إيجابية بين أزمة الهوية والاكتئاب عند مستوى (٠.٠١) وعدم وجود فروق بين الجنسين في درجة تحديد الهوية. بينما كان هناك فروق بينهما في الاكتئاب في جانب الإناث.

وقام الغامدي (٢٠٠١) بدراسة تشكل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية وأظهرت الدراسة وجود علاقة بين رتب الهوية والسلوك الجانح، حيث تبين أن تشتت الهوية مرتبط بشكل كبير بالسلوك الجانح، كما تبين أن هناك تأثيراً سلبياً لكل من انغلاق الهوية وتعليق الهوية كمسبب للسلوك الجانح.

وكذلك دراسة المنيزل (١٩٩٤) التي تناولت أزمة الهوية على عينة من الأحداث الجانحين والأحداث غير الجانحين من حيث درجة تحقيق الهوية الذاتية لراسموسن Rasmosen، والذي طبق خلال الفصل الأول من عام (١٩٩٠ - ١٩٩٢) على عينة من (٧٨) من الأحداث الجانحين و(٨٤) من غير الجانحين، وللإجابة على أسئلة الدراسة فقد استخدم اختبار (ت) وأسلوب التحليل التمييزي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين وبين الأحداث غير الجانحين، فيما يتعلق بالهوية الذاتية الكلية لصالح الأحداث غير الجانحين.

كما قام الغامدي بمجموعة من الدراسات في مجال تشكل الهوية، حيث قام بتقنين مقياس الهوية والذي نشر في وقت متأخر (٢٠٠٨) والذي تم استخدامه في دراسته للعلاقة بين النمو الأخلاقي وتشكل الهوية والتي ظهر منها علاقة المتغيرين ببعضهما (الغامدي، ٢٠٠١ب)، وأيضاً في دراسة للأحداث الجانحين حيث تبين وجود فروق في تشكل الهوية بين العاديين والجانحين لصالح العاديين الذين أظهروا ميلاً لتحقيق الهوية مقارنة بالجانحين الذين أظهروا ميلاً أكبر نحو اضطراب الهوية وتشتتها مقارنة بالعاديين (الغامدي، ٢٠٠١أ).

وقد تبع ذلك قيام بعض الباحثين باستخدام المقياس، حيث قامت المجنوني (١٤٢٢هـ) بدراسة عن تشكّل الهوية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديموغرافية، كان هدفها الكشف عن طبيعة تشكّل هوية الأنا لدى عينة من (٤٧٤) والتي شملت (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة، ترتيب الميلاد، الزواج، نمط الإقامة) وقد أظهرت الدراسة فروقاً عند التحليل باستخدام الدرجات الخام للرتب في تعليق الهوية الإيديولوجية والاجتماعية والكلية، وفي درجات انغلاق وتشتت الهوية الاجتماعية لصالح الإناث. وكذلك وجود فروق في درجة تشتت هوية الأنا الإيديولوجية والكلية تبعا لنمط الإقامة لصالح الأفراد المقيمين خارج الأسرة. وأشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تقلل من تأثيرات متغيرات البحث على تشكّل الهوية، منها العوامل الثقافية الاجتماعية والتي تشير إلى عدم توفر البيئة الاجتماعية الأسرية منها والتعليمية التي تدعم استقلالية المراهق وتدفعه نحو تحقيق الهوية والتي تؤدي بدورها إلى وقوع نسبة كبيرة من أفراد العينة في رتبة التعليق منخفض التحديد.

وفي دراسة عبد المعطي (١٩٩٣) والتي تهدف إلى معرفة طبيعة العلاقة بين تشكّل هوية الأنا وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من (٤٩٨) من الجنسين في المرحلة الجامعية، وذلك باستخدام المقياس الموضوعي لهوية الأنا من إعداد آدمز، وأظهرت النتائج تشابه نمط حالات الهوية لدى الجنسين. كما كان هناك اثر دال لمتغير العمر على تطور الهوية، حيث كان الأفراد في المستويات النهائية أعلى من حيث رتب الهوية مقارنة بالأفراد من مستويات جامعية أدنى.

وأظهرت دراسة عبير عسيري (٢٠٠٤) عن علاقة تشكّل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق "النفسي والاجتماعي والعام" لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وأجريت الدراسة على (١٤٦) طالبة. أن للنمو النفس اجتماعي خلال المراحل الخمس الأولى أثره على كل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. وفي حين لم تظهر النتائج وجود علاقة دالة بين درجات مفهوم الذات ودرجات رتب هوية الأنا الإيديولوجية، تبين ارتباط درجات أبعاد التوافق بدرجات رتب هوية الأنا الإيديولوجية بطرق مختلفة، حيث ارتبطت أبعاد التوافق إيجاباً وبدلالة بتحقيق الهوية، وسلباً بدلالة في بعدين (التوافق الاجتماعي والعام) بدرجات تشتت هوية الأنا الإيديولوجية، ولم تظهر هناك علاقة بين رتب هوية الأنا الاجتماعية ودرجات مفهوم الذات في حين ارتبطت درجات أبعاد التوافق مع درجات رتب الهوية الاجتماعية بطرق مختلفة، واتضح إجمالاً اتجاه علاقة التوافق إلى الايجابية بتحقيق الهوية وإلى السلبية بتشكّل الهوية وميلها إلى الضعف وعدم الدلالة بكل من تعليق وانغلاق الهوية، وكذلك عدم وجود علاقة بين أبعاد الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ومفهوم الذات.

كما قام البلوي (١٤٢٣هـ) باستخدام مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل والذي قننه الغامدي (الغامدي، ٢٠٠٨) وكان في حينها (تحت الطبع) عن تشكّل هويّة الأنا والمسؤولية الاجتماعية باستخدام مقياس المسؤولية الاجتماعية للشباب السعودي للحارثي، ١٩٩٥م، لدى عينة من طلاب التخصصات والمستويات المختلفة بجامعة أم القرى، على عينة من (٢٦٥) طالبا في التخصصات العلمية والأدبية وفي مستويات دراسية مختلفة، وأظهرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تحقيق الهوية الإيديولوجية والمسؤولية الوطنية، ومسؤولية الفرد نحو أفراد مجتمعه والمسؤولية الكلية. كما ارتبط تعليق الهوية ارتباطا سالباً ودالاً بالمسؤولية الشخصية في حين لم يرتبط ببقية الأبعاد الفرعية للمسؤولية الاجتماعية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين طلاب الأدبي والعلمي في رتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية بينما ظهرت فروق بينهم في الهوية الكلية. كما لم تظهر فروق بين طلاب المستويات الدراسية في رتب هوية الأنا في مجالاتها الثلاثة. وكذلك تبين عدم وجود فروق بين طلاب التخصصين في متوسط درجات المسؤولية الاجتماعية بأبعادها الفرعية وفي الدرجة الكلية.

رابعاً- دراسات عن المشكلات السلوكية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

تشير بعض الدراسات إلى أن السلوك العدواني ناتج عن تقليد الكبار، مثل دراسة باندورا، وروس، وروس 1961, Ross, Bandura التي هدفت إلى توضيح علاقة السلوك العدواني عن طريق تقليد سلوك الكبار، وتكونت العينة من (٧٢) طفلاً وطفلة، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (٤٨) طفلاً وطفلة، ومجموعة ضابطة (٢٤) طفلاً وطفلة، وقسمت المجموعة التجريبية إلى قسمين : قسم عرض عليه نماذج سلوك عدواني، وقسم عرض عليه نماذج سلوك غير عدواني. وتم تبديل القسمين. أما العينة الضابطة فلم تشاهد أي نماذج للسلوك العدواني، وأظهر أطفال المجموعة التجريبية سلوكاً عدوانياً بدنياً ولفظياً، ولم يظهر الأطفال في المجموعة الضابطة أي نوع من السلوك العدواني مما يدل على انتقال السلوك العدواني من مشاهدة السلوك العدواني للكبار. (الشندويلي، ١٩٩٣).

كما تشير دراسة شريف (١٩٩٢)، التي تهدف إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي لتعديل السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء، في القاهرة ، على عينة مكونة من (١٠٠) طفل لقيط، تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ - ١٢) سنة، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن هناك أسباباً نفسية وبيئية تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال اللقطاء. (عريشي، ١٤٢٥).

وفي دراسة الشندويلي (١٩٩٣) عن العدوانية وعلاقتها ببعض جوانب التوافق لدى شرائح من المراهقين في القاهرة على عينة مكونة من (٤٨٤) تلميذاً وتلميذة منهم (٢٣٢) تلميذاً، و(٢٥٢) تلميذة،

تتراوح أعمارهم بين (١٥,٥ - ١٨) سنة، دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائياً بين مستوى العدوان ومستوى التوافق، فقد حصل أصحاب التوافق المنخفض على درجات عالية في السلوك العدواني أكثر من أصحاب التوافق المرتفع. (عريشي ١٤٢٥).

أما الدراسة التي قام بها عبدالله وأبو عباه في عام ١٩٩٥ عن أبعاد السلوك العدواني، دراسة عاملية مقارنة. وهدفت إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين أربعة أبعاد للسلوك العدواني، على عينة شملت (٥٧٣) طالباً موزعين على ثلاث مراحل تعليمية (المتوسطة والثانوية والجامعية) واستخدم فيها مقياس "بص وبيري" لقياس الأبعاد الأربعة للسلوك العدواني، فقد كشفت أن العدوان مجال عام تنظمه الأبعاد الأربعة الآتية: الغضب، والعداوة، والعدوان اللفظي، والعدوان البدني، ووجود علاقة إيجابية بين هذه الأبعاد الأربعة بدلالة مرتفعة تعدت (٠,٠٠١٪) وقد ارتبط الغضب العدوان البدني ارتباطاً واضحاً، بينما كان ارتباط الغضب بالعدوان اللفظي اقل من المتوقع. (الضيدان، ١٤٢٤هـ).

كما قام الثنيان في عام ١٤٢١هـ بإجراء دراسة عن الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة مصدر الضبط النفسي بالسلوك العدواني وأجريت على عينة تكونت من (١٤٣٠ طالب) من طلاب مدارس المرحلة الثانوية للبنين للصفوف المختلفة بمدينة الرياض، واستخدم مقياس مصدر الضبط لـ "روتر Rutter" ومقياس السلوك العدواني لـ "بص Buss" ترجمه وقرنه على البيئة السعودية كل من "معتز سيد عبدالله" و "صالح عبد الله أبو عباه" حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني وموضع الضبط النفسي داخلياً وخارجياً، لصالح الضبط الداخلي. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك العدواني والجنسية لصالح الطلاب السعوديين، والتقدير في العام الماضي لصالح أصحاب التقدير الضعيف، ومستوى تعليم الأب لصالح " من يقرأ ويكتب" ومستوى تعليم الأم لصالح ط التي تقرأ وتكتب" وكذلك سجن أحد أفراد الأسرة لصالح من سجن أحد من أفراد أسرته، والحكم على أحد أفراد الأسرة لصالح من حكم على أحد أفراد أسرته، والمنطقة لصالح منطقة شرق الرياض. وأكدت الدراسة على وجود علاقة بين ضبط الذات المنخفض والأفعال العدوانية، وأن الأفراد الذين يتمتعون بضبط نفسي أو ذاتي مرتفع يكونون أكثر قدرة على التحكم والسيطرة على سلوكهم. (الضيدان ١٤٢٤).

تشير مصادر اليونسكو إلى أن قرابة نصف التلاميذ في المرحلة الابتدائية في كافة أنحاء العالم تقريباً يتركون المدرسة قبل إتمام دراستهم أو أنهم لا يتمونها إلا بعد الرسوب ثلاثة أعوام، والمشكلة لا تقتصر على الدول النامية فقط وإنما هي مشكلة الدول المتقدمة أيضاً ولكن معدلات التسرب والغياب قد تختلف من دولة إلى أخرى.

وفي الدول العربية أشارت دراسة أخرى لليونسكو نشرت عام (١٩٧٠م) أن نسبة الغياب والتسرب في التعليم الابتدائي في الجزائر بلغت (٥٤٪) كما أشارت دراسة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٣م أن معدل التسرب في التعليم الابتدائي قد وصل في العراق من الصف الأول إلى الخامس (٢٣.٥٪) وفي مصر حتى السادس (٢٠.١٪) وفي سوريا حتى الخامس ١٧.٥٪، أما في الكويت مدة الدراسة أربع سنوات فقد كانت النسبة (٩.٩٪) في حين أشارت دراسة أخرى أجريت في قطر عام (١٩٧٧م) إلى أن هذه النسبة لم تتجاوز (٤٪)، وفي دراسة لليونسكو عام (١٩٨٠م)، أظهرت أن المملكة العربية السعودية تحتل مركزاً متوسطاً بين (١٥) دولة عربية شملت، ومركزاً أدنى من المتوسط بالنسبة للدول الأوروبية والآسيوية، ومركز فوق المتوسط بالنسبة للدول الإفريقية، حيث بلغت معدلات التسرب الإجمالية في التعليم الابتدائي (٢٨.٣٪) عام (١٣٩٥/١٣٩٤هـ) و (٢٤.٤٪) عام (١٣٩٦/١٣٩٧هـ). (السادة، ١٩٨٢).

وفي دراسة نشرتها (مجلة العلوم التربوية) بجامعة الملك عبد العزيز في العدد الثالث من عام ١٤١٠هـ هدفت إلى تحديد أسباب غياب الطلاب والطالبات عن المدرسة في المرحلة المتوسطة وتقديم المقترحات التربوية والنفسية والاجتماعية، التي تساعد في علاج هذه الظاهرة، وقد طبقت على عينة من (٢٨٠) طالبا وطالبة من (٨) مدارس متوسطة (٤) للبنين، و(٤) للبنات التابعة للإدارة العامة التربوية والتعليم بالمدينة المنورة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في العوامل المرتبطة بالمعلمين التي تسهم في الغياب عن المدرسة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في أسباب الغياب المرتبطة بالمنهج الدراسية، بينما أظهرت الدراسة عدم إحساس الطلاب بفائدة المقررات الدراسية، وصعوبة فهم بعض المقررات وطول المنهج الدراسي، وإرهاق الطلاب بالواجبات، وعدم تشجيع الطلاب بوضع الحوافز لهم في الفصل، وسوء التوافق لديهم، والخوف من الامتحانات. وتركزت الأسباب حول الخوف من مدير المدرسة الذي يستعمل العقاب البدني في ضبط سلوك التلاميذ والخوف من قسوة المعلمين. وكذلك سوء العلاقة بين الطلاب إضافة إلى رداءة المباني المدرسية، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالات إحصائية بين الطلاب والطالبات في ثلاثة مفردات هي: رداءة فناء المدرسة، حيث كانت الفروق لصالح الطلاب وهذا أمر طبيعي لكون الطلاب يفضلون ممارسة الأنشطة الرياضية ويحتاجون إلى فناء واسع بالمدرسة وهذا لا يتوفر بالمدارس المستأجرة بخلاف الطالبات إذ تنفذ الأنشطة داخل المدرسة. وفي وجود صعوبة المواصلات عند الذهاب إلى المدرسة كانت الفروق لصالح الطالبات. وهذا يعود إلى طبيعة المجتمع السعودي المحافظ إذ لا تخرج المرأة بدون محرم، وهذا ينعكس على مرونة المواصلات بالنسبة للمرأة، أما ضيق الفصول ضيقة وعدم الارتياح لها فقد كانت الفروق لصالح الطالبات وربما يعود ذلك إلى أن الطالبات ينفذن الأنشطة داخل الفصول وهذا يسبب لهن ازدحاماً داخل المدرسة، وعن الأسباب المرتبطة بميول التلاميذ والتلميذات نحو المدرسة والتي تسهم في غيابهم

عنها تبين عدم حب الطلاب للمدرسة وعدم رغبتهم في الدراسة وعدم قناعتهم بالأنشطة المدرسية وأساليب التدريس المتبعة وسرورهم عند غياب أحد المدرسين، ولم يجد الباحثون فروقاً ذات دلالات إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في أسباب الغياب المتعلقة بالدافعية نحو المدرسة ولم تسجل فروقاً ذات دلالات إحصائية بين الجنسين في الأسباب النفسية المرتبطة بغياب التلاميذ والتلميذات عن المدرسة وقد تمثلت الأسباب النفسية المرتبطة بغياب التلاميذ والتلميذات عن المدرسة، في سوء توافق التلاميذ مع أنفسهم من جهة ومع زملائهم في المدرسة من جهة أخرى وقد تكون مع معلمهم، بل إنها تعكس صورة القلق عند التلاميذ ومن أمثلة ذلك وتظهر في خوفهم الشديد من الامتحانات والتردد عند اختيار الإجابة المناسبة، والإحساس بالاضطهاد والشك في الآخرين وأعراض القلق العام. ولم تسجل فروق ذات دلالات إحصائية بين الجنسين في الأسباب الصحية، وربما تكون هذه الأسباب نتيجة عدم تفعيل الوحدة الصحية المدرسية وسوء تنظيم الفسحة المدرسية، وطبيعة تصميم المباني المستأجرة، وتمثلت أهم الأسباب الصحية المؤدية إلى غياب التلاميذ يعود إلى سوء الحالة الصحية، والشعور بالصداع نتيجة الانتباه لفترات طويلة في الفصل وعدم كفاية دورات المياه، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في الأسباب المتعلقة بالأسرة، ومنها انشغال الوالدين بأعمالهم، وعدم الوعي عند الكثيرين بأهمية زيارة المدرسة ومتابعة الأبناء، وعدم حضور أولياء الأمور مجالس الآباء والمعلمين الذي يوثق الثقة بين البيت والمدرسة، وكذلك عدم زيارة الوالدين للمدارس والسؤال عن أبنائهم وعدم متابعة الوالدين لأبنائهم في المنزل. (الداود، ١٩٨٦).

وقام العبيد (١٩٧٢م) بإجراء دراسة عن الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الابتدائية، في مدارس بخت الرضا، في السودان، هدفت إلى معرفة أسباب الغياب بين مدارس المدن، ومدارس الأرياف الزراعية، ومدارس الأرياف الرعوية، وقد أوضحت النتائج أن هناك تفاوتاً في نسب الهروب عن المدرسة، يختلف هبوطاً وارتفاعاً باختلاف المناطق والبيئات التي تقع فيها المدارس، لتفاوت الأسباب والظروف المؤدية إلى ذلك، واتضح أن كثرة الغياب في مدارس المدن، تليها مدارس الأرياف الزراعية، ثم مدارس الأرياف الرعوية.

وفي دراسة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي عام (١٩٨٤) كشفت تنوع أساليب وطرق الغش المدرسي بلغت ٢٤٪ النقل من أوراق مكتوبة بخط صغير، والتحدث مع الزميل ٢١٪، والنظر إلى ورقة إجابة الزميل ١٨٪، والكتابة على الطاولة أو الثوب أو بعض أجزاء الجسم ١٥٪، والنقل من الدفاتر والكتاب المدرسي ٤٪، واستخدام بعض الإشارات المتفق عليها ١١٪. وفي دراسة أخرى لنفس الهيئة في عام (١٩٨٧) هدفت إلى دراسة ظاهرة الغش في الامتحانات بكلية ومراكز الهيئة، حيث تكونت العينة من (١٢٣٠) طالباً ومتدرباً (بنين وبنات)، و (٣٠٠) معلماً ومعلمة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانين أحدهما للطلاب والمتدربين والآخر لأعضاء هيئة التدريس، وأظهرت الدراسة أهم

خمس عوامل أو أسباب للغش مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هي: رغبة الطلاب في تحقيق النجاح بأي وسيلة، التعود على الغش في مراحل تعليم سابقة، عدم الاستعداد الكافي للامتحان من جانب الطلبة، انشغال الطلاب بأعمال أخرى بجانب الدراسة، رغبة الطلاب في رفع معدلاتهم التراكمية، بينما كانت أهم خمسة عوامل أو أسباب للغش مرتبة حسب الأهمية من وجهة نظر الطلاب والمدرسين هي: أكثر من امتحان في يوم واحد، تحقيق النجاح بأي وسيلة، كثرة الامتحانات وتعاقبها، صعوبة الامتحانات، عدم الاستعداد الكافي للامتحانات. كما اتضح من دراسة الينبرج Ellenburg في عام ١٩٧٣ أن ٣٨ طالباً من مجموع عينة الدراسة ٤٨ طالباً غشوا في الامتحانات أي بنسبة ٨٠٪. كما توصلت دراسة Hillham ، ودراسة Jacobson, & et al. إلى أن محاولات الغش تزداد عند الطلاب الذين يتوقعون نتيجة منخفضة في الاختبار والذين يشعرون بعدم ضبطهم أثناء ممارستهم لهذا السلوك، وكذلك عند شعور الطالب بأهمية الامتحان بالنسبة إلى السلطة أو المؤسسة المشرفة عليه. (الزّاد، ٢٠٠٢).

وفي دراسة زهران والصاوي والجندي (١٩٧٥) وهي دراسة تجريبية تدور حول معرفة العلاقة بين الاتجاه اللفظي Verbal Attitude (المقاس) نحو الغش، وبين السلوك الفعلي أو الظاهري للغش Overt Behaviour، حيث قام الباحثون بعمل هذا البحث التجريبي على عينة من الطلاب بلغت (٣٦٣) طالباً جامعياً، وكذلك (١٤٣) طالبة جامعية وأجريت تجربتان، أولهما تجربة البحث وطبق فيها مقياسان ، الأول: قياس اتجاهات الطلاب نحو الغش كسلوك. والثاني: اختبار تحصيلي موضوعي في مادة من مواد الدراسة الجامعية، وحسبت درجة الاتجاه نحو الغش ودرجة الغش الفعلي، ودلت نتائج تجربة البحث على أن معامل الارتباط بين الاتجاه اللفظي المقاس وبين الاتجاه الفعلي (في الامتحان) ضعيف جداً وغير دال إحصائياً وأن نسبة الغش في مجتمع الطلاب أكبر منها في مجتمع الطالبات. أما بالنسبة للتجربة الثانية: فقد قام الباحثون بإعداد امتحان موضوعي أعطي للطلاب والطالبات، وحدد الطلبة الغشاشون وطلب منهم تفسير أسباب هذا السلوك ، وقد استخلص الباحثون أن هناك بعداً كبيراً بين الاتجاه اللفظي نحو الغش وبين الممارسة الفعلية لهذا الأسلوب المستهجن اجتماعياً ودينياً وأخلاقياً. كما توصلوا إلى أن الضبط والدوافع الاجتماعية ليست من دفع الطلاب والطالبات للقيام بالغش. (الزّاد، ٢٠٠٢).

وأظهرت دراسة عبد الحميد والخضري (١٩٧٩) التي هدفت إلى التعرف على حجم ظاهرة الغش لدى طلاب وطالبات الجامعة، ومدى انتشاره وعلاقته ببعض المتغيرات، منها الجنس (ذكور/إناث) وتكونت العينة من (١٥٦) طالباً و(١٣٢) طالبة من الجامعيين، وكانت الأدوات المستخدمة اختبار تحصيلي في مقرر علم النفس التعليمي، واختبار الذكاء المصور للدكتور أحمد زكي صالح، واختبار الذكاء العالي للدكتور السيد خيرى، واختبار القيم في صورة عربية من إعداد الدكتور عطية هنا ، وتوصلت الدراسة إلى أن ميل الطلاب إلى الغش بلغت ٨٢٪ مقارنة

بالبنات ٦٩٪ كما تبين تفوق غير الغاشين من الطلاب على الغاشين في التحصيل الدراسي، وفي مستوى الذكاء بفروق دالة، بينما لم تظهر فروق دالة بينهم في القيم. (الزّاد، ٢٠٠٢).

وفي دراسة أجريت على طلاب وطالبات الثانوية في الكويت، وجد أن من أسباب الغش الدراسي ما يلي: قلة المذاكرة، صعوبة الامتحانات، الارتباك والخوف من الامتحانات، عدم فهم المادة الدراسية، الظروف الأسرية والمنزلية، الإهمال وعدم الشعور بالمسؤولية، عدم الثقة بالنفس، تقديم أكثر من اختبار في يوم واحد، محاولة الحصول على علامات نجاح عالية. (بكيش، ١٩٧٩هـ).

وقام عبد المقصود (١٩٧٧م) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار عادة التدخين بين تلاميذ المرحلة الثانوية، والعوامل التي أدت بهم إلى التدخين، والعوامل التي تؤدي إلى منع أو التقليل من التدخين، قام الباحث باختيار عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية الحكومية والتجارية والصناعية بلغت (٩٤١) تلميذ، وتوصل إلى أن نسبة التدخين تزيد بسنوات الدراسة حيث أظهرت الدراسة أن نسبة المدخنين في السنة الأولى (٢٦٪)، ونسبة المدخنين في السنة الثانية (٢٧,٨٪) ونسبة المدخنين في السنة الثالثة (٣٥٪)، وكانت هناك زيادة في نسبة المدخنين في الأسر التي يتراوح عدد أفرادها من (٦ - ٨) أشخاص، ولوحظ أن هناك زيادة في نسبة المدخنين في الأسر التي وصل تعليم الوالدين فيها لمستوى يقرأ أو يكتب أو أمي، وتبين أن نسبة (٧٥,٣٪) من العينة يعلمون أن هناك علاقة بين التدخين والأضرار الصحية.

كما قام زين العابدين (١٩٨٣م) بدراسة مقارنة على عينة من (٢٠٠) طالب من طلاب التعليم الثانوي والفني من مدارس القاهرة وقد تراوحت أعمار الطلاب ما بين (١٤ - ٢٢) سنة. كما قسمت العينة إلى قسمين (مدخن - غير مدخن)، بهدف إلقاء الضوء على مجموعة من المتغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تتدخل كعوامل متفاوتة التأثير في الدفع إلى سلوك التدخين وتعاطي المخدرات عموماً بين المراهقين. والكشف عن بعض سمات الشخصية المميزة للمدخن المراهق بوجه خاص وأشكال السلوك المميزة للمدخن المراهق عن غيره. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المدخنين وغير المدخنين من حيث (الإقامة مع الأسرة من عدمها - عدد أبناء الأسرة - مستوى تعليم الوالدين - المستوى الاجتماعي الاقتصادي، كما تبين أنه يتوفر لدى المدخنين أكثر من غيرهم السلوك المحرم اجتماعياً وقانونياً مثل تعاطي الحشيش والأفيون وغيرهما، أما السلوك المحرم اجتماعياً كتعاطي العقاقير والكحوليات، فلا فرق بين المدخن وغير المدخن، وظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين شخصية المدخن وغير المدخن، حيث وجد أن المدخن أكثر ميلاً للتوتر الانفعالي، وأكثر قلقاً، واندفاعياً، وجريء في تحدي ما هو سائد اجتماعياً، وأقل دافعية في التحصيل الدراسي وليس أقل ذكاءً. (العمري، ١٤٣٠هـ).

وفي دراسة ماجي وليم (١٩٨٤م) على عينة من المراهقين بلغت (٢٠٤) مراهق ومراهقة، منهم (١٧٤) مدخن و (٣٠) غير مدخن، للتعرف على دوافع التدخين لدى طلبة الجامعة وبعض طلاب المدرسة الثانوية، وأوضحت النتائج أن هناك دوافع وراء ظاهرة التدخين هي: الدافع النفسي، والدافع الاجتماعي، والقدوة، وأظهرت النتائج أن غياب التوجيه كان له الأثر الأكبر على طلاب الجامعات ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي الأقل، وكلما انخفض المستوى الاجتماعي كلما زادت نسبة المدخنين، وكان للمستوى الاقتصادي أثر واضح على دوافع التدخين، أما العوامل النفسية فظهرت كأهم دوافع التدخين لطلاب المعاهد ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط، وكذلك لطلاب التعليم العام ذوي المستوى الأدنى.

وقام العمري (١٤٣٠هـ) بدراسة العوامل والأسباب التي تدفع إلى ممارسة سلوك التدخين من وجهة نظر بعض الطلاب المدخنين وغير المدخنين بالمرحلة الثانوية بمحافظة المخواة على مجموعة من طلاب المرحلة الثانوية بالتعليم العام بمحافظة المخواة وعددهم (٣٢٩) طالباً، منهم (١٠٧) طلاب مدخنين و (٢٢٢) طالباً غير مدخن، مستخدماً إستبانة بعنوان " مقياس عوامل وأسباب التدخين " لدى طلاب المرحلة الثانوية من تصميم الباحث يحتوي على (٧٥) عبارة موزعة على (٨) محاور رئيسية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الشعور بالضيق والكآبة يعد العامل الأعلى من العوامل النفسية وراء ممارسة التدخين من وجهة نظر عينة البحث، وأن عدم تطبيق قرار منع بيع الدخان للأطفال من قبل المحلات (يعد العامل الأعلى من العوامل الاجتماعية وراء ممارسة التدخين لدى طلاب المرحلة الثانوية، وظهر كذلك أن قلة نشر ثقافة طرق الإقلاع عن التدخين حققت الترتيب الأعلى في العوامل الثقافية وأن غياب الطالب عن المدرسة والمنزل كان أهم العوامل التربوية المؤدية للتدخين ، واتضح أن طرد الآباء لأبنائهم خارج المنزل يعتبر أعلى وأهم العوامل الأسرية المؤدية للتدخين، وأن ضعف الوازع الديني للطلاب كان أهم العوامل الدينية التي تقود إلى التدخين، وتبين من خلال الدراسة أن انخفاض سعر الدخان في المحلات التجارية كان أهم الأسباب التي تشجع الطالب إلى شراء الدخان وتعاطيه .

وتشير دراسة إيفرستون وزملائه Everston & et al عام ١٩٨٣ إلى أهمية إدارة الصف كشرط ضروري للتدريس الفعال وأن هذه الإدارة تتضمن عناصر عدة، منها: التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس وفقاً لفترات زمنية محددة في الصف، وإتباع أسلوب منظم يهدف إلى زيادة تحصيل الطلبة، وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة ، واختزال سلوك الطالب المشاغب (غير المرغوب فيه). واهتم إيفرستون وزملاؤه بمحاولة تدريب المعلمين على إدارة الصف أثناء الخدمة وأطلقوا على ذلك دراسة تحسين إدارة الصف حيث تم إجراء تلك الدراسة باختيار مجموعتين من المعلمين تم توزيعهم على هيئة أزواج مرتبة على مجموعتين: الأولى تجريبية والأخرى ضابطة، من حيث الخبرة في التدريس، ودرجة التخرج، والمدرسة التي يعمل بها. وتم إعطاء كل معلم في

المجموعة التجريبية نسخة من "دليل المعلم في إدارة الصف" الذي يهدف إلى مساعدة المعلم على إدارة الصف وتنظيمه، بتزويد المعلم بمجموعة من الأمثلة حول المشكلات الملموسة له وكيفية التصرف في معالجتها، وتم في الدراسة تزويد المعلمين في هذه المجموعة بورشة عمل واحدة لمدة ساعتين ونصف قبل بداية العام الدراسي. أما الورشة الأخرى فيتم تزويد المعلمين بها أسابيع عدة من بداية الدراسة وبعد أن يكونوا قد قاموا باستخدام الدليل ومعرفة خطوات السير فيه، وأوضح النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بعض المتغيرات منها: تجهيز الصف قبل بداية العام الدراسي، والتخطيط الهادف لبعض المشكلات، والعمل التتبعي، وخطة التدريس، وإستراتيجية حل بعض المشكلات، وتنظيم العملية التعليمية ووضوحها. (قطامي، ٢٠٠٢).

ويرى كل من شفشق والناشف أن إدارة الصف تشتمل على جوانب عدة منها: حفظ النظام، توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها، ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم، تقديم تقارير عن سير العمل وحفظ الملفات والسجلات. (قطامي، ٢٠٠٢).

تعليق على الدراسات السابقة:

تبين لنا من خلال نتائج الدراسات السابقة تأثير النمو النفس بالمتغيرات الخارجية الاجتماعية على وجه الخصوص، وتأثير جوانبه المختلفة كالأزمات والفاعليات المتبادل على بعضها. كما تبين تأثير منزلة هوية الأنا على أساليب اتخاذ القرار حيث كشفت النتائج أن أفراد العينة الذين حققوا هوية راسخة للأنا يميلون إلى استخدام إستراتيجيات عقلانية منظمة في اتخاذ القرار، وأيضا على الصحة النفسية كما تعكسها العلاقة بين تقدير الذات على تحقيق الهوية لدى الذكور، وأيضا العلاقة م بين أزمة الهوية والمرض النفسي (الاكتئاب)، والمسار الإيجابي للصحة النفسية والرضا عن الدور بدرجة أكبر من الأفراد الأقل تحقيقا لهوياتهم. كما تبين ارتباط الهوية بالعديد من أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي، كالانفتاح على خبرات الآخرين، والتعامل معها بموضوعية، وميل الأفراد للمسايرة، واتجاه الضبط، والمسايرة. وتبين من نتائج العديد من الدراسات السابقة وجود علاقة بين تشكل الهوية وبعض الأنماط السلوكية، ومن ذلك على سبيل المثال النجاح الوظيفي ونضج العلاقات الاجتماعية ومظاهر السلوك العدواني. وعلى العكس من ذلك فإن عدم نضج الأنا يمكن أن يقود للكثير من المشكلات كالجنوح وتعاطي المخدرات وغيرها، حيث أكدت نتائج بعض الدراسات على تأثير الجنوح على رتب هوية الأنا.

وفي المشكلات السلوكية المدرسية تبين أن المشكلات الأسرية مثل: (التفكك الأسري، والطلاق، وتعدد الزوجات، وقسوة الأب، والعنف الأسري، وغياب العدل وعدم المساواة بين الأبناء) من أكثر الأسباب التي تنتج عنها تلك المشكلات، وتؤثر بشدة في شخصية الأبناء، وبرز دور المدرسة

بوضوح كمسبب قوي للمشكلات المدرسية ومن أهمها: عدم ملائمة المبنى المدرسي ومطابقته للمواصفات لممارسة الأنشطة، وضيق حجرات الفصل الدراسي، والتهوية داخل الفصل، وكذلك ضعف الأنشطة المدرسية نفسها، وعدم ملائمتها لرغبات وميول الطلاب وتكويناتهم الجسمية، ويبرز دور الحالات الصحية للطلاب بوضوح، في الغياب والتسرب والتأخر عن المدرسة، وعدم التركيز مع المعلم أثناء اليوم الدراسي، بالإضافة إلى رفقاء السوء، وفشل الطالب في اختيار الصحبة الجيدة، وسيطرة تلك الفئة على مجموعة من الطلاب، كل ذلك أسهم في تفاقم وزيادة المشكلات السلوكية المدرسية.

وقد كان لغياب الحوافز والتعزيزات الايجابية من قبل المدرسة والأسرة، الدور الأكبر في حالات النكوص لدى الطلاب والعودة لممارسة السلوكيات غير المرغوبة، وأبرزت الدراسات القصور في دور المعلم والأسرة أما بانشغال الأب بأمور الحياة وإهمال أبنائه، أو إهمال الأم وأممية الأبوين، وكذلك زيادة العبء على المعلمين وتكليفهم بأعمال فوق قدراتهم الاستيعابية مما أدى إلى الملل والضجر والإنهاك، وبذلك إهمال الجانب النفسي والسلوكي للطلاب، كل ذلك انعكس بصورة واضحة على الممارسات السلوكية الخاطئة من قبل الطلاب، ودفع بهم إلى ارتكاب المخالفات للأنظمة واللوائح والقواعد التنظيمية للسلوك والمواظبة في مراحل التعليم العام. ويظهر غياب الدافعية للتعليم من قبل الطلاب، وكذلك ضعف العلاقة بين البيت والمدرسة كأكبر العوامل المؤثرة في سلوك الطلاب.

كما تبين من مراجعة المشكلات المنتشرة بين الطلاب موضوع البحث في هذه الدراسة والتي شملت العدوان والتدخين والتغيب والهروب من المدرسة والتغيب عن المدرسة، والغش الدراسي والتأخر عن المدرسة، حيث تبين على وجه الإجمال علاقة أغلب هذه المتغيرات باضطراب النمو والتوافق النفسي للطلاب. إلا أن الباحث لم يجد أي دراسة تربط بين هذه المتغيرات من جانب والنمو النفسي الاجتماعي وتشكل الهوية من وجهة نظر أريكسون، وهو ما تحاول الدراسة الحالية إلقاء الضوء عليه.

فروض الدراسة:

أولاً: العلاقة بين أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا وتشكل الهوية لدى المشكلين:

١. توجد علاقة إيجابية دالة عند درجة (٠.٠١) بين درجات العينة في أزمات مراحل النمو النفس اجتماعي المختلفة.

٢. توجد علاقة بين كل من درجات أزمات النمو النفس اجتماعي ودرجات رتب الهوية عند درجة (٠.٠١) المختلفة لدى عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين.

ثانياً: تشكل هوية الأنا

٣. ما طبيعة تشكل الهوية لدى عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين؟

٤. توجد فروق في طبيعة تشكل الهوية بين عينة من الطلاب المشكلين والعاديين عند درجة (٠.٠٥) في محافظة محايل التعليمية للبنين.

٥. لا توجد فروق في طبيعة تشكل هوية الأنا بين الطلاب المشكلين تبعاً لطبيعة السلوك المشكل.

ثالثاً: أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا:

٦. توجد فروق دالة إحصائياً عند درجة (٠.٠١) في طبيعة حل أزمات النمو النفس اجتماعي بين عينة من الطلاب المشكلين والعاديين في محافظة محايل التعليمية للبنين.

٧. لا توجد فروق في طبيعة حل أزمات النمو النفس اجتماعي بين الطلاب المشكلين تبعاً لطبيعة السلوك المشكل.

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

قام الباحث بتوظيف المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن للإجابة على تساؤلات دراسته. حيث استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة (أزمات النمو نفس اجتماعي ، أزمة الهوية) والمشكلات السلوكية. كما استخدم المنهج السببي المقارن للمقارنة بين العاديين والمشكلين من الطلاب في هذه المتغيرات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من فئة الذكور من العاديين والمشكلين من طلاب المرحلة الثانوية شاملة الصفوف الأول الثانوي، والثاني الثانوي، والثالث الثانوي، ومجموع عددهم (٩٢٧١) طالب وجميعهم بلغ سن مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة (١٦ - ٢٠ سنة) ويتلقون التعليم في (٤١) مدرسة ثانوية، وهم إجمالي مجتمع الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي العام في محافظة محايل التعليمية.

عينة الدراسة:

تم اخذ عينة طبقية من الطلاب المشكلين الذين سجلت عليهم مخالفات في المواظبة أو مخالفات سلوكية ضمن الفئات الخمس من قواعد تنظيم السلوك والمواظبة لمدارس التعليم العام، وكذلك الذين سجلت أسمائهم في المواقف اليومية الطارئة، أو الذين عمل لهم دراسة حالة، أو إرشاد فردي أو جمعي لمشكلة من المشكلات، وفقاً للمعايير المتبعة في إدارة التربية والتعليم ومدارس التعليم العام، وحددت العينة بـ (٢٠٠) طالب. وذلك في مقابل عينة طبقية من الطلاب العاديين الذين لم يقعوا في المشكلات والمخالفات السابقة للمشكلين إطلاقاً، وقد يكونون من ضمن الطلاب المثاليين ولكن ليس شرطاً أن يكون من الطلاب المتفوقين دراسياً، وحددت بـ (٢٠٠) طالب، ليكون مجموع أفراد العينة (٤٠٠) طالب، يتلقون التعليم في (١٦) مدرسة ثانوية، وقد استبعد الباحث وفقاً لخصائص المقياسين عدد (٢٠) طالباً لوقوعهم في ثلاث رتب فأكثر.

أدوات الدراسة المستخدمة:

مقياس النمو النفس - اجتماعي للأنثى:

أولاً - أساس بناء المقياس: قامت هاولي (Hawley 1988) بإعداد المقياس لقياس النمو النفس اجتماعي، وتحديد طبيعة حل أزماته كما افترضها أريكسون، وذلك لدى العاديين في سن المراهقة والرشد ممن انهمو التعليم الابتدائي على الأقل. وهذا يعني أن المقياس لم يطور لقياس الاضطرابات النفسية، وذلك على الرغم من انه قد يكون مفيدا للاستخدام مع الحالات الإكلينيكية. ويطبق المقياس بصورة فردية أو جماعية، وذلك من قبل أشخاص يحملون خلفية جيدة في علم النفس بصفة عامة، ونظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي بشكل خاص، وأيضا معرفة بالمقياس النفسي تمكن من تفسير نتائجه بطريقة صحيحة.

وتشير هاولي (Hawley 1988) إلى معضلة بناء مقياس موضوعي لقياس النمو النفس اجتماعي وفق نظرية أريكسون نتيجة لاعتمادها على مبدأ التطور الانبثاق المتعاقب Epigenetic Principle المؤكد للمرحلة التطورية من جانب والصراع الثنائي من جانب آخر، وتكمن هذه المعضلة في صعوبة إعداد مفردات تعبر بصدق عن سمات المرحلة كمرحلة لها خصائصها المميزة، وترتبط في نفس الوقت بمبدأ التطور المؤكد لتطور هذه السمات من أساس قاعدي متغير من مرحلة إلى أخرى إلى أن تصل درجة الوضوح في المرحلة الحرجة لظهورها، وهو ما يفترض معالجة السمات في حالة تغيرها قبل وبعد ظهورها خلال الأزمة التي يمر بها الفرد. وهذا جهد كبير من الناحية العملية والقياسية. وفي محاولة لبناء علمي يتغلب على هذه المصاعب، قامت هاولي Hawley بمعالجة الخصائص المرتبطة بكل من الحلول الايجابية والسلبية للآزمات كأبعاد مستقلة رغم أن هذا يعني الابتعاد عن مبدأ التطور المشار إليه أعلاه. إلا أن هذه المعالجة لا تلغي أهمية التحليل الأعمق للعلاقات بين السمات الداخلية للمرحلة، حيث سيمكن هذا الأسلوب من بناء المتغيرات بشكل يسمح بجمع المعلومات عنها. فمن جهة يمكن إبراز أهمية العلاقة بين الأبعاد في المرحلة الواحدة، إذ على الرغم من تعامل أريكسون معها كثنائيات متضادة، إلا أنه أشار إلى أن هذه السمات اقل تضادا في بعض المراحل مثل الاستقلالية مقابل الشك أو المبادرة مقابل الشعور بالذنب، بل وأن بعض الأفراد يمكن أن يتبنون بعض الاتجاهات أو السمات الايجابية والسلبية المرتبطة بالنقيضين في آن واحد. ومن جهة أخرى فإنه يمكن من إبراز الطبيعة التطورية للنمو من خلال معالجة العلاقات المركبة بين هذه السمات في المراحل المختلفة. ذلك إن نظرية أريكسون التطورية تفترض التتابع والهرمية والعلاقات الاعتمادية بين المراحل الثمانية، بل ووجود كل أزمات النمو والتي تمثل أبعاد المقياس في صورة ما في كل المراحل. (الغامدي، ٢٠٠٨).

وانطلاقا من ذلك فقد شمل المقياس (١١٢) مفردة تقيس طبيعة النمو خلال المراحل الثمان وتحديدًا طبيعة تشكل كلا من القطبين الايجابي والسلبي لكل أزمة وذلك كمتغيرات مستقلة،

مما يعني احتواء المقياس من حيث البناء على (١٦) مقياساً فرعياً ينتج عنها من الناحية الوظيفية (٢٧٩) درجة تشمل:

- الدرجات الفرعية للأقطاب الايجابية الثمانية .
- الدرجات الفرعية للأقطاب السلبية الثمانية.
- الدرجات الفرعية لطبيعة حل الأزمت الثمان، وتساوي الفرق بين درجتى القطبين في كل أزمة (درجة القطب الايجابي - درجة القطب السليبي).
- الدرجة الكلية للأقطاب الايجابية، وتساوي مجموع درجات الأقطاب الايجابية للمراحل المختلفة.
- الدرجة الكلية للأقطاب السلبية، وتساوي مجموع درجات الأقطاب السلبية للمراحل المختلفة.
- الدرجة الكلية لطبيعة حل أزمت النمو النفس اجتماعي، والتي تساوي الفرق بين المجموعتين السابقتين (مجموع درجات الأقطاب الايجابية - مجموع درجات الأقطاب السلبية).

اختيار الفقرات وبناء المقياس:

لبناء مفردات متسقة مع البناء النظري لنظرية أريكسون في النمو النفس اجتماعي للانا، قامت هاولي (Hawley 1988) بمراجعة أعمال أريكسون الأساسية، وذلك لتحديد سمات القطبين الايجابي والسليبي لكل مرحلة من المراحل الثمان للنمو النفس اجتماعي، وهو ما يعني اشتغال المقياس على (١٦) بعداً. وقد تم بناء (٢٢٥) مفردة تعتمد على التحديدات التفصيلية المعتمدة على الوصف الذي قدمه أريكسون بلغة واضحة تعتمد على الحياة اليومية. وقد قدمت لمجموعة من المحكمين في مجموعتين شملت الأولى (١٥٨) وشملت الثانية (٦٧) مفردة، حيث طلب من المحكمين دون توجيه أو معرفة ببناء المقياس تحديد الأزمت التي تقيسها كل مفردة. ولاعتبارات تتعلق بتحقيقي صدق المحتوى في وقت مناسب لأداء الاختبار لايزيد عن (٢٠) دقيقة، قامت باختيار (٧) مفردات لكل بعد من الأبعاد الايجابية والسلبية مما يعني اختيار (١١٢) مفردة. وقد شملت (٩٤) مفردة تم الاتفاق عليها من (٣ إلى ٥) محكمين وتساوي (٨٣,٩٪) من بنية الاختبار، و (١٣) مفردة تم الاتفاق عليها من محكم أو محكمين وتساوي (١١,٦٪) من بنية الاختبار، إضافة إلى (٥) مفردات تساوي (٤,٥٪) من بنية الاختبار والتي أعيدت صياغتها وأضيفت من اجل تغطية المجالات ولتحقيق التوازن بين مفردات الأبعاد. ولإعتقاد معدة المقياس بأثر ترتيب المفردات على الصدق والثبات ، فقد بذلت جهداً لترتيبها ترتيباً سيكولوجياً مناسباً، حيث تم التدرج من الموضوعي إلى الشخصي. وقد

تم اختيار تقدير الدرجات على مدرج لا كرت من خمس تقديرات، بهدف توفير معلومات كافية، وتحقيق درجة ثبات مقبولة. (الغامدي، ٢٠٠٨).

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار ، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من (١٠٨) فرداً، منهم (٦٢ أنثى، ٤٦ ذكراً) ثم أعيد تطبيق الاختبار عليهم في فترات تراوحت بين أسبوعين و١٣ أسبوعاً. وقد تراوحت معاملات الثبات للسمات الايجابية (القطب الايجابي للالزمة) بين (٠,٧٥ إلى ٠,٨٥). كما حلت معاملات الثبات السلبية (الأقطاب السلبية) بين (٠,٦٧ إلى ٠,٨٩)، وتراوحت على مستوى طبيعة حل الأزمات (درجة القطب الايجابي = درجة القطب السليبي) بين (٠,٧٥ إلى ٠,٨٧). (الغامدي، ٢٠٠٨).

الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال تحليل نتائج ٣٧٢ من أفراد العينة (٢١٣ أنثى و ١٥٩ ذكراً)، حيث تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار (ألفا) من خلال تحليل نتائج ٣٧٢ من العينة (٢١٣ أنثى و ١٥٩ ذكراً) وذلك لكل المقاييس الايجابية والسلبية وطبيعة الحل، وقد تراوحت معاملات ألفا للاتساق الداخلي للأقطاب الايجابية للازمات بين (٠,٦٥ إلى ٠,٨٤)، وبين (٠,٦٩ إلى ٠,٨) للأقطاب السلبية. (الغامدي، ٢٠٠٨).

صدق المقياس:

لاختبار صدق المقياس تم تطبيق المقياس مع مقياسين آخرين لقياس النمو النفس اجتماعي وفق نظرية أريكسون هما مقياس النمو النفس اجتماعي Inventory of Psychosocial Development (IPD) من إعداد Constantinople (1966, 1980) واستبانة وصف الذات The Self Description Questionnaire (SDQ) من إعداد Boyed (1966) على عينات تراوحت بين (١٣٦ إلى ٣٧٢) حيث لم يكمل جميع الأفراد الإجابة على جميع المقاييس. وقد استخدمت تصميم مصفوفة السمات المتعددة -المنهج المتعدد Multi- trait- Multi- method Matrix حيث يسمح التصميم كما يشير الباحث نقلا عن كامبل وفسيك (Campbell and Fiske, 1959) بحساب الصدق التلازمي والتمييزي. وإجمالاً فقد دلت نتائج تحليل البيانات المتحصلة على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الصدق، تؤهله لقياس النمو النفس اجتماعي (طبيعة حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون). (الغامدي، ٢٠٠٨).

ثانياً - إجراءات ونتائج تقنين المقياس على البيئة السعودية:

في مرحلة سابقة لعملية التقنين قام الغامدي، (٢٠٠٨) بكتابة الإطار النظري معتمداً على مراجعة الإطار النظري للمقياس (Hawley,1988) وغالبية أعمال أريكسون (1950, 1963, 1964, 1985, 1986, 1987). كما قام بمراجعة الإطار النظري لمقياس فاعلية الأنا والذي قن بالتلازم مع المقياس الحالي (Markstrom, 1997). وقد هدف من هذا الإجراء إلى تحقيق أعلى درجات الدقة والمصادقية في ترجمة المقياس بما يعكس المفاهيم المقصودة موضع القياس كما افترضه أريكسون وهو إجراء يمكن أن يؤثر ايجابياً على صدق المحتوى. وقد التزم الغامدي بنفس بناء المقياس، كما التزم بالمعنى المقصود بكل عبارة. وعليه فقد تكونت النسخة العربية من (١٦) بعداً تقيس الأقطاب الايجابية والسلبية لازمات النمو النفس اجتماعي الثمان.

وبنفس الأسلوب الذي تم استخدامه في تحكيم مقياس فاعلية الأنا (الغامدي تحت الطبع)، قام الباحث بعرض المقياس في نسخته الانجليزية والعربية مع فكرة عن الهدف منه وفكرة مختصرة عن نظرية أريكسون ومراحل النمو النفس اجتماعي وأزمات النمو وفاعليات الأنا المكتسبة والأضداد المرضية على اثنين من المتخصصين في اللغة الانجليزية، حيث تم تزويدهما بملخص النظرية ومناقشته معهما، وذلك بهدف التأكد من فهمهما للبناء النظري المراد قياسه، وذلك ليتسنى لهما إجراء التعديلات وفق هذا التصور. وفي مرحلة تالية تم عرض المقياس على ثلاثة من المتخصصين في علم النفس. وقد تمت مراجعة المقياس وإخراج صورته المعدة للتحكيم من قبل المتخصصين في المجال بالاعتماد على ما قدم من مقترحات. (الغامدي، ٢٠٠٨).

الصدق الظاهري وصدق المحتوى النظري:

للتحقق من الصدق النظري للمقياس، والذي يقصد به انسجام العبارات مع النسق النظري للنمو النفس اجتماعي لانا وتحديداً طبيعة حل أزمات النمو ثنائية الأقطاب وفق نظرية أريكسون قام الغامدي (٢٠٠٨) بعرض المقياس مرفقاً بملخص لنظرية أريكسون على عدد من المتخصصين في علم النفس. وحيث أن المقياس يخص (١٤) عبارة لقياس حل كل أزمة، نصفها لقياس (القطب الايجابي)، والنصف الآخر لقياس (القطب السلبي)، فقد طلب من المحكمين قراءة كل عبارة وتحديد الأزمة وأياً من قطبيها تقيس العبارة. كما تم وضع خانة لتحديد مقترحات المحكم لتطوير كل مفردة في حالة الاعتقاد بضرورة ذلك، وقد أفضت المراجعة عن تقديم مجموعة من المقترحات التي أخذت في الاعتبار عند أعداد النسخة الأخيرة من المقياس. ثم أعيد المقياس للمحكمين أنفسهم، بعد تصنيف مفرداتها تبعاً للقطب والأزمة موضع القياس، وذلك للمراجعة النهائية، حيث أضيف عدد محدود من الملاحظات التي تم أخذها في عين الاعتبار عند إخراج المقياس في نسخته الأخيرة.

صحيفة الاستجابة:

تتكون صحيفة الاستجابة في النسخة الأساسية على طبقتين كربونية، حيث يشتمل الوجه الأول على صحيفة استجابة فقط على أسئلة الاختبار، في حين يشتمل الوجه الثاني على مدلولات عن الأزمات الايجابية وأضدادها المرضية ويشار لكل أزمة ايجابية بالرمز (P) مع إضافة رقم المرحلة، في حين يشار للضد المرضي بالرمز (N) مع إضافة رقم المرحلة. كما تضم جدولا خاصا بمجاميع الأقطاب الايجابية والأقطاب السلبية ومجموع درجات كل فاعلية والذي يمثل حاصل الفرق بين القطب الايجابي والسليبي لكل أزمة، ثم مجاميع الأقطاب الايجابية والأقطاب السلبية والدرجة الكلية لفاعلية الأنا.

ولأغراض عملية فقد تم تلافي ذلك في النسخة العربية، حيث تم تصميم صحيفة للاستجابة من صفحة واحدة تشمل البيانات المطلوبة وبطريقة مشابهة للنسخة الأساسية، بحيث تسمح برصد الدرجات وجمعها بطريقة سهلة رغم التوزيع المختلط للأسئلة في صحيفة الأسئلة. حيث صممت في مصفوفة من (٧) أعمدة تمثل عدد العبارات في كل بعد، و(١٦) خلية أفقية تمثل أبعاد المقياس المعتمدة على الأقطاب الايجابية والسلبية لازمات النمو النفس اجتماعي. وقد استخدم الرمز (P) من كلمة Positive والتي تعني ايجابي للإشارة للأبعاد الايجابية في المقياس، كما استخدم الرمز (N) من كلمة Negative والتي تعني سلبى للإشارة إلى الأبعاد السلبية. (الغامدي، ٢٠٠٨).

نتائج الدراسة التقنية للمقياس:

عينة التقنين الأساسية: شملت عينة التقنين (٣٨٦) فردا من الجنسين بين سن (١٥ و ٥٤) سنة، وذلك من مستويات تعليمية مختلفة من المنطقة الغربية (مكة، جدة، الطائف)، حيث طبق المقياس على عينات من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدن الثلاث، وأيضاً على عينات من طلاب وطالبات الجامعة، وعلى أعداد اقل من العاملين في مجالات أخرى كالأعمال الإدارية، وأعضاء هيئة التدريس. وقد حرص الباحث على هذا التنوع لتحقيق الاتفاق مع الأساس النظري لنظرية أريكسون المرحلية حيث يتطلب ظهور أزمات النمو وفعاليتها بوضوح فترات محدودة، تعتمد من وجهة النظر التطورية على درجة النضج البيولوجي والمتغيرات الاجتماعية المستحثة بما تشمله من توقعات ومتطلبات اجتماعية، وبما توفره من معطيات وفرص داعمة أو معيقة للنمو، ثم البناء النفسي المتمثل في فاعليات الأنا بعد إعادة تشكيلها كنتيجة لذلك. إلا إن هذا لايعني عدم إمكانية تطبيق المقياس كاملا على الأفراد بداية من سن المراهقة، وذلك اعتمادا على نفس مبدأ التطور المؤكد لظهور الأزمات والفاعليات من أساسات سابقة لظهورها. (الغامدي، ٢٠٠٨).

ثبات واتساق المقياس:

اظهر تحليل البيانات المتحصّلة من عينة الدراسة (٣٨٦) تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي حيث بلغت قيمة ألفا للمقياس (٠,٩٩) كما تدرجت قيم ألفا للأبعاد المختلفة بين (٠,٩٠ إلى ٠,٩٩) . كما تبين من حساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، حيث بلغ معامل سبيرمان لثبات المقياس (٠,٩٩)، كما تدرجت معاملات الثبات للأبعاد المختلفة بين (٠,٩٢ إلى ٠,٩٧). (الغامدي، ٢٠٠٨).

مؤشرات صدق المقياس:

أدوات الدراسة المساعدة (المحك الخارجي):

لحساب الصدق التلازمي والتقاربي والتمييزي للمقياس، قام الغامدي، (٢٠٠٨) بحساب العلاقات البينية بين أبعاد المقياس الايجابية والسلبية. كما قام باستخدام مقياس فاعليات الأنا (الغامدي، تحت الطبع). كمحك خارجي للانطلاق من نفس الخلفية النظرية، بل أنهما يتكاملان لقياس النمو النفس اجتماعي للانا، ففي حين يقيس مقياس النمو النفس اجتماعي طبيعة حلول الأزمات، يقيس مقياس فاعليات الأنا طبيعة تشكل الفاعليات المقابلة للالزمات، ولذا فان نتاج دراسة الارتباط بين نتائج المقياسين يمكن أن يفيد كمؤشرات للصدق التلازمي والتقاربي والتمييزي، وذلك تبعا للعلاقات بين الأبعاد المتناظرة، والأبعاد (الاجابية/الإيجابية) غير المتناظرة، والأبعاد (السلبية/السلبية) غير المتناظرة، والأبعاد المتضادة (الاجابية/السلبية). (الغامدي، ٢٠٠٨).

تفسير درجات المقياس:

بالرغم من معرفة وفهم غالبية الباحثين لبناء الشخصية ونمو الأنا كما افترضه أريكسون، ومعرفتهم عناصر هذا البناء (أزمات النمو) كالثقة مقابل عدم الثقة أو الهوية مقابل اضطراب الدور والتي استخدمت في مقياس MPD معروفة للغالبية، فان تفسيرها يحتاج إلى معرفة أو فهم للنمو إضافة إلى فهم التكتيك المناسب لتحليل البروفيل. وتقدم التعاليم الموضوعية أدناه توجيهات عامة للتفسير، أما التفسير العميق أو المركب للبروفيل الناتج من الاختبار فانه مرهون بالمعرفة العميقة بعمل أريكسون وبمدى تقدير الجوانب المميزة للمقياس الإجرائي لنظرية المراحل في النمو.

ومن الجدير بالذكر هنا القول بأنه يمكن تحويل الدرجات إلى درجات معيارية وفقا للتوزيع التائي **t-distribution** وقد تبين من تقنين المقياس على العينة الأمريكية أن (٢٪) من أفراد العينة حصلوا على درجات ضعيفة جداً (أقل من ٣٠)، وان حوالي (١٥٪) يحصلون على درجات ضعيفة إلى حد ما (٣٠ - ٣٩)، وان حوالي (٦٦٪) يحصلون على المدى الطبيعي (٤٠ - ٥٩)، وان حوالي (١٥٪) يحصلون على درجات عالية إلى حد ما (٦٠ - ٦٩)، وإن (٢٪) فقط يحصلون على درجات عالية جداً

(٧٠ فأكثر). وعلى أية حال ففيما يلي تفسير المقاييس المختلفة بالاعتماد على الدرجات الخام، ويترك للباحثين أمر تحويل هذه الدرجات إلى درجات معيارية وفقا لأحجام عينات بحوثهم. (الغامدي، ٢٠٠٨).

درجات مقاييس الأقطاب الايجابية والسلبية وحلول الأزمات:

يتم تفسير نتائج الاختبار بأعلى فاعلية من خلال التحليل التتابعي للبروفيلات الايجابية والسلبية وبروفيلات الحل. فالبروفيلات الخاصة بدرجات الأزمات الايجابية (أ) وأيضاً الخاصة بالأضداد السلبية (س) لها يمكن أن تقدم ملخصا للطرق التي يرى الفرد بها نفسه في علاقته بالاتجاهات الايجابية والسلبية التي تصف جوانب الشخصية. في حين يقدم البروفيل الخاص بالحل (ح) تمثيلا لوضع أو طبيعة حل الاضطراب Status of Conflict Resolution في كل مرحلة أو أزمة. فعلى سبيل المثال فان الدرجة الضعيفة للحل (مثلا حل أزمة الثقة R1) تشير إلى وجود اضطراب في النمو ناتج عدم كفاية حل الصراع الخاص بالمرحلة والمتمثل في (أزمة الثقة مقابل عدم الثقة). الشخص الذي حل الصراعات (الأزمات) لكل مرحلة بنجاح فانه سيحصل على درجات عالية في المقاييس الايجابية، ودرجة منخفضة في المقاييس السلبية الخاصة بكل مرحلة، وبالتالي فانه سيحصل على درجات عالية في درجات حل الأزمات. (الغامدي، ٢٠٠٨).

الدرجة الكلية للنمو النفس اجتماعي للانا:

تعطى الدرجة الكلية الايجابية Total Positive (TP) والتي اختير لها الرمز العربي (ك إ) والدرجة الكلية السلبية Total Negative (TN) والتي اختير لها الرمز العربي (ك س) فكرة عامة عن النمو الحالي للفرد. فالدرجة الكلية الايجابية والسلبية تقدم قياسا لوضع الفرد بالنظر إلى الاتجاهات الايجابية والسلبية المرتبطة بمراحل النمو النفس اجتماعي الثمان. في حين تقدم الدرجة الكلية للحل Total resolution والتي رمز لها بالعربي (ك ح) قياسا لحل الصراع خلال مراحل النمو المختلفة. فالدرجة العالية من (ك ح) تشير إلى وضع أو مستوى ايجابي عام لحل الصراع والصحة النفسية، إلا انه لا يحدد احتمالية الصراع الموجود فعلا في مرحلة ما. في حين تشير الدرجة المنخفضة منها إلى الضغط النفسي الناتج من المستوى الضعيف من حل الصراع على وجه العموم. وحيث أن الدرجات الكلية لا تحدد المحتوى المحدد للصراع الآتي الذي ي خبره الفرد، فمثلا الدرجات الكلية للحل (ك ح) يمكن أن ينتج من الضعف المعتدل لعدد من الأزمات أو الضعف الدال لمرحلة أو مرحلتين. ولتحديد محتوى الصراع الآتي والمرحلة النفس اجتماعية أو الأزمة موضوع الصراع فانه لابد من النظر إلى نتائج الفرد في المقاييس الايجابية والسلبية. (الغامدي، ٢٠٠٨).

المقياس الموضوعي لتشكّل هويّة الأنا:

الأساسات الأولى للمقياس:

قام آدمز وآخرون (Adams, & et al. (1979) ببناء المقياس الموضوعي لرتب الهوية في نهايات السبعينات كبديل لاختبار مارشا شبه البنائي المعتمد على المقابلة الإكلينيكية وذلك في محاولة للوصول إلى طريقة موضوعية لقياس رتب هوية الأنا وفقا لوجهة نظر مارشا المعتمدة على تحديد الرتبة وفقا لخبرة كل من أزمة الهوية والالتزام مع التخلص من عيوب الأسلوب الإكلينيكي في القياس، ولعل من أهمها المشكلات الاقتصادية المرتبطة بالوقت فضلا عن صعوبة التصحيح وذاتيته. ويتكون المقياس من (٢٤) مفردة لقياس رتب الهوية في ثلاث مجالات شملت الهوية الدينية والسياسية والمهنية وذلك بمعدل ثمان عبارات لكل مجال و٦ عبارات لكل رتبة (عبارتان لقياس كل رتبة من الرتب الأربع في كل مجال). (الغامدي، ٢٠٠٢).

وقد تبين من الدراسة التقنية لآدمز وآخرون (Adams & et al (1979) تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات والصدق حيث تدرجت معاملات ثبات الدرجات الخام للرتب المختلفة من (٠.٧١) إلى (٠.٩٣)، كما تدرجت معاملات الارتباط التقاربية والمستخدم كمؤشر لصدق المحتوى بين (٠.٦٧) إلى (٠.٧٦) هذا أيضا ما تبين من دراسة آدمز وجونز (Adams & Jones (1983) حيث تجاوزت معاملات ارتباط بين درجات رتب الهوية التقاربية في مجال الهوية الإيديولوجية والاجتماعية (٠.٠٧) كما أظهرت الدراسة تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي مع مقياس المقابلة مارشا، حيث تبين من تطبيق الاختبار على عينة من ٧٦ من طلاب الجامعة حصول المحققين للهوية وفقا للمقياس على أعلى درجات في المقابلة. كما تبين في مؤشر الصدق التنبؤي علاقة تشكّل الهوية ببعض المتغيرات الشخصية كالتسلطية وتقدير الذات والتصلب والمسيرة (Adams & et al (1985) التعديل الأساسي للمقياس:

قام جروتفانت وآدمز (Grotevant & Adams (1984 بتطوير النسخة المعدلة من المقياس اعتمادا على النسخة الأولى منه (Adam & et al (1979 وعلى ما سبق وان قام به جروتفانت وكوبر وآخرون (Grotevant et al (1982 ; Grotevant & Cooper (1981 من دراسات لتشكّل الهوية اعتمادا على مقياسهما الإكلينيكي المطور عن مقابلة مارشا شبه البنائية والتي شملت الصداقة والمواعدة والدور الجنسي، حيث تم تحديد مجالين للهوية هما مجال الهوية الإيديولوجية Ideological Identity وتشمل أربعة أبعاد هي Religious Identity والسياسية Identity Political والمهنية Vocational Identity وفلسفة أسلوب الحياة Philosophical Live Style وهو بعد جديد في هذه النسخة، ومجال الهوية الاجتماعية أو بمعنى أدق هوية العلاقات الشخصية المتبادلة Interpersonal Identity، وتشمل أيضا أربعة أبعاد هي الصداقة والمواعدة والدور الجنسي

وأسلوب الاستمتاع وهو بعد جديد استدخل أيضا في هذه النسخة. وفي محاولة لتطوير فاعلية المقياس قام آدمز ومعاونيه (Adams et al, 1989) ; Bennion & Adams, (1986) بمراجعة وتطوير النسخة الثانية من المقياس إلا أن التطوير لم يتعرض لبناء المقياس إذ لم يتجاوز إعادة صياغة المفردات نفسها في محاولة للرفع من فاعليته. (الغامدي، ٢٠٠٢).

تقنين المقياس في العالم العربي:

قام المفدى (١٩٩٢) بدراسة تشكل الهوية باستخدام اختبار العشرين جملة Twenty Statement والذي يتطلب عشرين تقريراً عن السؤال من أنا؟ وذلك على عينة بلغت (١٧٨) من طلاب الصف الخامس والصف الثالث المتوسط والصف الثالث الثانوي والجامعة بمدينة الرياض. كما قام به المنيزل (١٩٩٤) في دراسته لتشكيل هوية الأنا لدى الجانحين وغير الجانحين في الجوانب الخمسة. كما قام به المطيري (١٩٩٧) بدراسة الهوية اعتماداً على مقياس من إعدادة لدراسة العلاقة بين رتب الهوية، ولقد جاءت النتائج في مجملها داعمة لصلاحية فكرة النمو النفس اجتماعي كأساس لتفسير نمو الشخصية في المراهقة. كما تجاوز عدد من الباحثين ما قدمه أريكسون في مجال تشكل الهوية معتمدين على ما قدمه جيمس مارشا في مجال رتب الهوية، فقد قام محمد (١٩٩١) بدراسة العلاقة بين رتب الهوية وتقدير الذات لدى عينة من ٢٣٥ من طلاب وطالبات الجامعة باستخدام نموذج وقابلة مارشا في رتب الهوية. كما قام عبد المعطي (١٩٩١) بتطبيق مقياس مارشا والذي نقله إلى العربية على ٣٠٠ من طلاب وطالبات جامعة الزقازيق بغرض دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية ومن ذلك حجم الأسرة والترتيب الميلادى والجنس وأسلوب الرعاية والمستوى الاجتماعى وطبيعة إدراك الأبناء لمعاملة الآباء من جانب ورتب هوياتهم من جانب آخر، وقد انتهى إلى تأكيد تأثير هذه العوامل على تشكل الهوية مما يعتبر مؤشراً لصلاحية نموذج مارشا وأيضاً أسلوب المقابلة نصف البنائية كأداة لقياسها. كما عمد آخرون إلى تقنين أو استخدام المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية، ولعل من أهمها ما قام به عبدالرحمن (١٩٩٨)، حيث قام بترجمة دليل المقياس بعد التعديل الثانى، والمشمول على نسخ المقياس المختلفة، وأيضاً تقنيته على عينة من (٤٢٢) من الذكور والإناث في المدارس الثانوية والجامعة بمدينة الزقازيق، وقد أظهرت نتائج التقنين تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات حيث تراوحت معاملات الثبات عن طريق إعادة المقياس بفارق أسبوعين على عينة من (١٠٥) من الطلاب والطالبات (٠.٧٢) إلى (٠.٨٣). كما أظهرت النتائج درجات مقبولة من الاتساق الداخلى حيث تم حساب العلاقة بين كل مفردة والرتبة المنتمية إليها وذلك على عينة من ٨٥ طالباً وطالبة من العينة الكلية للدراسة. (الغامدي، ٢٠٠٢).

وفي محاولة للتحقق من صدق المحتوى للمقياس قام عبد الرحمن (١٩٩٨) في إجراء أولي بعرض المقياس في صورته العربية بعد تعديل بعض العبارات المرتبطة بالدين والمواطنة على سبعة من

المتخصصين في علم النفس ولم تقل نسبة الاتفاق عن (٧٠٪). كما تبين في مؤشر لصدق المقياس وجود علاقة ايجابية دالة بين الرتب التقاربية، وعلاقة سلبية دالة بين رتب التحقيق والتشتت، وأيضا ميل التعليق للارتباط الايجابي بالانجاز، وميل الانغلاق إلى الارتباط الايجابي بالتشتت، وضعف العلاقة بين الرتب الوسيطة (التعليق، الانغلاق). وفي إجراء ثالث للتحقق من صدق المحتوى قام عبدالرحمن بحساب الصدق العاملي وذلك على مستوى الرتب لا المفردات. وقد تبين وجود ثلاثة عوامل هي: العامل الأول وقد شمل الانغلاق الإيديولوجي والاجتماعي والتشتت الاجتماعي والعامل الثاني وشمل تحقيق الهوية الإيديولوجية والاجتماعية ، والعامل الثالث وشمل تعليق الهوية الإيديولوجية والاجتماعية. وفي محاولة للتحقق من الصدق التنبؤي للمقياس قام الباحث بدراسة العلاقة بين درجات الهوية وبعض المتغيرات والتي شملت الثبات الانفعالي والسيطرة والمغامرة والتنظيم الذاتي وعدم الأمن، وقد تبين من النتائج ارتباط تشكل الهوية بهذه الأبعاد وفي الاتجاه المتوقع غالباً. (الغامدي، ٢٠٠٢).

تقنين المقياس على البيئة السعودية:

أولاً - إجراء ما قبل التقنين:

قام الغامدي، (٢٠٠٢) بمراجعة النسخ الانجليزية من المقياس (Adams et al,1989) كما قام بمراجعة النسخة العربية التي أعدت في مصر (عبد الرحمن، ١٩٩٤). وفي ضوء هذه المراجعات تم إعداد النسخة الحالية من المقياس مراعيًا الأصل الانجليزي والترجمة العربية لعبد الرحمن (١٩٩٨) والظروف الاجتماعية والثقافية في المملكة العربية السعودية والتي تستوجب بعض التغييرات. وقد تم تحكيم المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والمقياس النفسي وفقا للمراحل التالية:

المرحلة الأولى صدق الترجمة:

وتم عرض النسخ الانجليزية والعربية السابقة على ثلاثة من المتخصصين في علم النفس حيث طلب منهم مراجعة القياس في صورته الأولى مع الأخذ في الاعتبار خصوصية الثقافة العربية واعتبار الإجراءات التي اتخذها عبد الرحمن (١٩٩٨) في ترجمته. وقد أعيدت التقييمات مع بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار قبل توزيع المقياس على المحكمين.

المرحلة الثانية - الصدق الظاهري:

أعيد المقياس في صورته المعدلة الأولى مع شرح كاف عن الفكرة التي يقوم عليها المقياس لقياس تشكل الهوية في مجالها الإيديولوجي والاجتماعي بأبعادها المختلفة، وأيضا رتب الهوية ومحدداتها (الاستكشاف والالتزام) إلى نفس المحكمين، حيث طلب تقييم المفردات اعتمادا على استمارة تقييم تتطلب تحديد المجال والبعد الذي تقيسه العبارة، وتحديد مدى إبراز المفردة لوجوب أو غياب كل

من محددى رتب الهوية (الاستكشاف والالتزام) وبالتالي الرتبة، وأخيراً تقديم المقترحات الخاصة بكل مفردة إن وجدت. وقد أعيدت صياغة بعض الفقرات بشكل يبرز وجود أو عدم وجود كل من الاستكشاف والالتزام في العبارة. تلى ذلك تقديم النشرة الموضحة للنظرية وفكرة قياس الرتب إضافة إلى عينة من (٥) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين وعدد (١٥) من طلاب وطالبات الدراسات العليا حيث طلب منهم وفقاً لاستمارة التحكيم تحديد المجال والبعد والرتب التي تقيسها كل مفردة. وقد أثمرت هذه الإجراءات عن تحقيق نسبة اتفاق (١٠٠٪) بين المحكمين للمجالات والأبعاد التي تقيسها العبارات ونسب اتفاق تراوحت بين (٩٠٪) لقلّة من المفردات إلى (١٠٠٪) لغالبية المفردات. حي أعيدت صياغة المفردات المحدودة المختلف عليها . حيث أعيد المقياس في محاولة أخيرة لنفس الأعضاء حيث بلغ الاتفاق على صلاحية المفردة لقياس المجال والبعد والرتبة المحددة نسبة (٩٥٪) لقلّة من المفردات و (١٠٠٪) لغالبيتها، كما تم إعادة صياغة المفردات المختلف عليها بالاجتماع مع العضو ومناقشة وجهة نظره. (الغامدي، ٢٠٠٢).

ثانياً - إجراءات التقنين:

قام الغامدي، (٢٠٠٢) في محاولة للتحقق من صدق وثبات المقياس بتطبيقه في عدد من الدراسات على عينات مختلفة من الذكور السعوديين في المنطقة الغربية، وقد شملت هذه التطبيقات:

الدراسة الأولى: طبق المقياس على عينة من (٩٨) من الأسوياء وعدد (٦٤) من الجانحين في سن (١٥)، (١٨) سنة، وقد استثمرت نتائج الدراسة بطريقتين، حيث تم احتساب معامل الثبات على عينة الأسوياء، كما تم حساب معاملات الارتباط البينية بين رتب الهوية ومعاملات الارتباط بين الرتب المحققة في المجالات المختلفة كمؤشر لصدق المحتوى . كما تعتبر نتائج الدراسة مؤشراً للصدق التمييزي بين الجانحين وغير الجانحين ومؤشراً للقدرة التنبؤية للمقياس بالسلوك الجانح.

الدراسة الثانية: تم تطبيق المقياس على عينة من (٢٣٢) من الطلاب بين سن (١٥ إلى ٢٥)

سنة من المدارس المتوسطة والثانوية بالمنطقة الغربية إضافة إلى عينة من الطلاب الذكور بجامعة أم القرى. وقد هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تشكل الهوية والنمو الأخلاقي. وقد استثمرت الدراسة تقنياً، حيث تم حساب معاملات الثبات والاتساق للمقياس، كما تم حساب معاملات الارتباط البينية بين رتب الهوية ومعاملات الارتباط بين الرتب المحققة في المجالات المختلفة كمؤشر لصدق المحتوى. كما اعتبرت النتائج مؤشراً للصدق التنبؤي للمقياس.

الدراسة الثالثة: وتمثل الدراسة التقنية الأساسية، حيث طبق المقياس على عينة عشوائية من (٤٦١) من الطلاب من الصف الثالث المتوسط والمرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية وطلاب بجامعة أم

القرى من الطلاب بين سن (٢٥١٥) سنة. وقد هدفت الدراسة إلى حساب معاملات الصدق والثبات والاتساق الداخلي للمقياس.

الدراسة الرابعة: لحساب الصدق التلازمي للمقياس فقد تم تطبيق المقياس ومقياس الهوية (الاستكشاف والالتزام) من إعداد الغامدي اعتمادا على ما قام به جروتفانت ومعاونيه **Grotevant & Cooper (1981) ; Grotevant et al (1982)** من جانب ومحتوى المقياس الموضوعي للهوية موضوع الدراسة من جانب آخر، وذلك على عينة من ٨٢ من عينة طلاب الجامعة. (الغامدي، ٢٠٠٢).

ثالثاً - صدق المقياس:

١ - صدق المحتوى: للتحقق من صدق المحتوى قام الغامدي، (٢٠٠٢) بحساب معاملات الارتباط البينية بين الدرجات الخام لرتب الهوية المختلفة في مجالاتها المختلفة ويتفق ذلك مع الأساليب التي استخدمها كل من جروتفانت وآدمز في تقنين النسخة المعدلة الأولى وأيضا مع بنيون وآدمز في تقنين النسخة المعدلة الثانية، وهذا أيضا ما اعتمده عبدالرحمن (١٩٩٨) في تقنيته المقياس على البيئة المصرية. كما قام الغامدي في إجراء آخر بحساب الصدق العامل للمقياس اعتمادا على الدرجات الكلية لرتب الهوية وليس على الدرجات الخام للمفردات وذلك بنفس الأسلوب الذي اعتمده آدمز والذي استخدمه أيضا عبدالرحمن. كما أضاف الغامدي إلى ذلك حساب العلاقة بين الرتب المحققة في المجالات المختلفة. وأيضا حساب العلاقات البينية بين الأبعاد المختلفة للمقياس وذلك في كل من مجالي الهوية الإيديولوجية والاجتماعية. (الغامدي، ٢٠٠٢).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: العلاقة بين أزمات النمو وتشكل الهوية

(١) طبيعة العلاقات بين الدرجات الخام لرتب الهوية:

جدول (١) العلاقة بين الدرجات الخام لرتب الهوية الأساسية.

رتب الهوية	تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية
تحقيق الهوية			
تعليق الهوية	(**) ٠.٣١٨		
انغلاق الهوية	(**) ٠.٢٦١	(**) ٠.٢٢٦	
تشتت الهوية	(**) ٠.١٥ -	(**) ٠.٢٧٩	(**) ٠.٣٥٣

اتضح من خلال الجدول (١) أن هناك علاقة إيجابية قوية بين رتبتي تحقيق الهوية وتعليق الهوية وهذا نتيجة لأنها الأكثر نضجاً من بين كل الرتب، وبالرغم من أن رتبة التعليق تعتبر من الرتب الوسيطة إلا أنها الأقرب للتحقيق وبالتالي للنضج.

ونجد أيضاً أن الرتب الوسيطة (التعليق، الانغلاق) ترتبط برتبة تحقيق الهوية إيجاباً، وترتبط أيضاً برتبة تشتت الهوية إيجاباً، بالرغم من البون الشاسع بين رتبة تحقيق الهوية ورتبة تشتت الهوية وهذا يدل على التذبذب الواضح في الرتب الوسيطة.

وتبين لنا أن هناك علاقة دالة سلباً بين رتبة تحقيق الهوية ورتبة تشتت الهوية وهي متوقعة حيث أن رتبة التحقيق هي قمة الرتب، وهي المطلب نحو النمو النفسي والاجتماعي السليم، بعكس رتبة التشتت التي تعتبر أدنى رتب الهوية.

ونستطيع القول إن جميع العلاقات دالة عند (٠.٠١)، وبين التحقيق والتعليق والانغلاق علاقات إيجابية دالة. وهي في الواقع متوقعة، بالرغم من أن العلاقة بين الرتب الوسيطة (التعليق، الانغلاق)، لا تشير إلى نضج حقيقي) ويمكن أن تكون ارتبطت نتيجة للدعم الاجتماعي للانغلاق. ومع ذلك ونتيجة لأن هذه الرتب لا تشير إلى النضج فقد ارتبطت أيضاً إيجابياً بالتشتت. ويرجع ذلك إلى كونها رتباً وسيطة بين التحقيق والتشتت، في حين أن العلاقة بين التحقيق والتشتت سالبة ومتوقعة وصحيحة.

إجابة الفرض الأول:

(٢) طبيعة العلاقات بين الدرجات الخام لازمات النمو النفس اجتماعي:

جدول (٢) العلاقة بين الدرجات الخام لازمات نمو النفس اجتماعي.

أزمات النمو النفس اجتماعي	الثقة	الاستقلال	المبادرة	الإنجاز	هوية الأنا
الثقة					
الاستقلال	٠.٣٢٧(**)				
المبادرة	٤٢٩ (**)	٠.٤٠٣(**)			
الإنجاز	٠.٤٤٢(**)	٠.٣٥٦(**)	٥٦٩ (**)		
هوية الأنا	٠.٤٦٤(**)	٣٦١ (**)	٠.٥٠٣(**)	٠.٥٧٨(**)	
مجموع	٧١٨ (**)	٠.٦٢١(**)	٠.٧٩١(**)	٠.٨٠٧(**)	٠.٧٨٢(**)

تفسير نتيجة الفرض الأول:

يتضح من الجدول (٢) أن هناك علاقة قوية جداً بين أزمات النمو النفس اجتماعي (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية) وهي متوقعة لأنها جميعاً تعتبر سمات إيجابية حيث ترتبط إيجاباً عند درجة (٠.٠١) مما يدل على أن كل أزمة مكتملة ومرتبطة بحل الأزمة التي قبلها وأساس للتي بعدها، وجميع العلاقات دالة إيجاباً عند (٠.٠١) وهي متوقعة وتشير إلى سلامة المقياس.

إجابة الفرض الثاني:

(٣) طبيعة العلاقات بين درجات أزمات النمو النفس اجتماعي ودرجات رتب الهوية:

جدول (٣) العلاقة بين درجات رتب الهوية الأساسية ودرجات أزمات النمو النفس اجتماعي.

	الثقة	الاستقلال	المبادرة	الإنجاز	هوية الأنا	المجموع
تحقيق الهوية	٠.١٠٢ (*)	٠.١٢ (*)	٠.١١ (*)	٠.١ (*)	٠.١٤ (**)	٠.١٧ (**)
تعليق الهوية	٠.١٠٤ (*) -	٠.١٠٣	-٠.٠٢٤	٠.٠٢٣	٠.١٠٧ (*) -	٠.٢ -
انغلاق الهوية	٠.٠٠٤	٠.٠٢٩	-٠.٠١٣	٠.٠١٢ (*)	٠.٠٦٤	٠.٤٢
تشتت الهوية	٠.٢٠ - (**)	٠.١٤ (**)	-١١ (*)	٠.٠٣٥ -	٠.١٦ (*) -	٠.١ (*) -

تفسير نتيجة الفرض الثاني:

من خلال الجدول (٣) اتضح لنا أن تحقيق الهوية ارتبط إيجاباً مع جميع أزمات النمو النفس اجتماعي: (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، هوية الأنا)، وهذا طبيعي ومتوقع فالتحقيق سمة إيجابية ومطلوبة، وتجاوز الأزمات الخمس إيجابي أيضاً ومرغوب.

بينما نجد أن التعليق متذبذب في العلاقة الإيجابية والسلبية غير الدالة مع أزمته هما الثقة وهوية الأنا وهذا أيضاً متوقع لأن التعليق رتبة وسطية، ونجد نفس الشيء في الانغلاق والعلاقة المتذبذبة مع الأزمات حيث ارتبط إيجاباً مع الإنجاز وسلباً مع الثقة والاستقلال والمبادرة والهوية.

وتبين لنا أن تشتت الهوية مرتبط سلباً وبدلالة مع جميع الأزمات ما عدا الإنجاز وهو شيء متوقع بحكم أن تشتت الهوية رتبة متدنية وغير مرغوبة وغير ناضجة.

والخلاصة أن التحقيق ارتبط بدلالة وإيجابية مع كل الأزمات، في حين ارتبط تشتت الهوية سلباً وبدلالة مع جميع الأزمات وهو متوقع. في حين أن الرتب الوسيطة (التعليق والانغلاق) أظهرت علاقات مضطربة مع الأزمات، تدرجت بين عدم الدلالة أحياناً والسلبية الدالة والإيجابية الدالة أحياناً. وهو مؤشر على أن المراهق في هذه الرتب يكون في حالة من عدم استقرار الهوية .

ثانياً: تشكّل هوية الأنا لدى العاديين والمشككين.

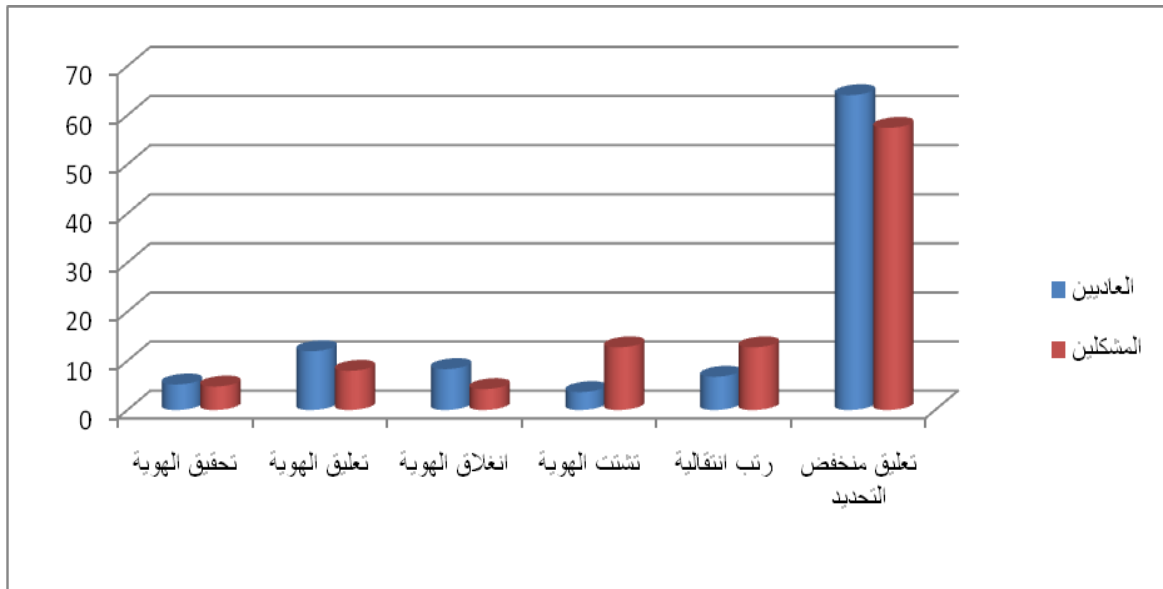
إجابة الفرض الثالث:

طبيعة تشكّل هويّة الأنا لدى المشكلين والعاديين:

جدول (٤) طبيعة تشكّل الهويّة لدى العاديين والطلاب المشكلين: عدد الأفراد ونسبهم في كل رتبة.

الرتبة	العاديين	النسبة	المشكلين	النسبة	المجموع
تحقيق الهوية	١٠	٥,٢٠	٩	٤,٧٨	١٩
تعليق الهوية	٢٣	١١,٩٧	١٥	٧,٩٧	٣٨
انغلاق الهوية	١٦	٨,٣٣	٨	٤,٢٥	٢٤
تشتت الهوية	٧	٣,٦٤	٢٤	١٢,٧٦	٣١
رتب انتقالية	١٣	٦,٧٧	٢٤	١٢,٧٦	٣٧
تعليق منخفض التحديد	١٢٣	٦٤,١	١٠٨	٥٧,٤٤	٢٣١
المجموع	١٩٢		١٨٨		٣٨٠

الرسم البياني (١) يوضح طبيعة نسبة تشكّل الهويّة لدى الطلاب العاديين والطلاب المشكلين.



تفسير نتيجة الفرض الثالث:

يتضح من خلال الجدول (٤) أن تحقيق الهويّة منخفض لدى المجموعتين: الطلاب العاديين، والطلاب المشكلين، وهؤلاء الأفراد الذين حققوا الهويّة من العينتين، بسبب خبرتهم للأزمة

ومحاولاتهم وتجاربهم العديدة من البحث، والاكتشاف لانتقاء ما يناسبهم من القيم التي تعزز الشخصية لديهم، وترضي رغباتهم ومتطلباتهم، والالتزام بذلك مع مراعاتهم للجوانب الاجتماعية، وتعتبر مؤشرات النمو لهذه الفئة سوية جداً، وهذا ليس بمستغرب إذا ما عرفنا أن هذه الرتبة هي قمة الهرم والرتبة المثالية لهوية الأنا.

وقد يبدو مستغرباً تحقيق بعض المشكلين للهوية، إلا أن ذلك ممكن بسبب مرور بعضهم بتجارب عديدة، ورحلات من البحث وبالرغم أنها سببت لهم الكثير من المشكلات إلا أنه تم التعامل معها وتجاوزها أثناء سعيهم للتحقيق. وقد أثبتت الدراسات السابقة ذلك، وعززته بعض المقاييس والاختبارات مثل: اختبار القدرات " قياس" المعمول به حالياً في مدارس التعليم العام والذي يتم تطبيقه سنوياً لطلاب المرحلة الثانوية وهي المرحلة التي تم اخذ عينة الدراسة منها مما يؤكد سلامة وصحة المقياس.

ومع ذلك تعتبر نسبة الـ ٥.٢٠٪ الذين حققوا الهوية من العاديين ونسبة الـ ٤.٧٨٪ الذين حققوا الهوية من المشكلين طبيعية بشكل عام في ظل المنحنى الجرسى لأن الأقلية دائماً يقعون في مثل هذه النسبة.

وتبين أن تعليق الهوية مرتفع لدى العاديين مقارنة بالمشكلين بنسبة (١١.٩٧٪)، مما يدل على أن فرص الاستعداد لتحقيق الهوية لدى العاديين أكثر لأن هذه الرتبة هي الأقرب للتحقيق، وهي محاولة من العاديين لتجاوز بعض الأزمات التي تعترضهم. ونجد أن انخفاض التعليق لدى المشكلين (٧.٩٧٪) وهذا يعطي انطباعاً بتوجههم نحو الرتب الوسيطة نتيجة للتذبذب الملحوظ وصولاً إلى التشتت. مما يدل على أن رؤية الطلاب لأنفسهم لم تصل بعد إلى ما يرضي الطموح والآمال، للذين لم يصلوا إلى التحقيق. وأن هناك بعض مشاعر القلق نتيجة لوجود بعض العوائق والأزمات، وتعود أيضاً لأساليب التنشئة الأسرية الخاطئة التي أثرت في بناء شخصية الطلاب، كما تؤكد هذه النسب المنخفضة اعتماد مناهجنا الدراسية على التلقين ومراحل التفكير الدنيا، وهذا بلا شك يقلل من الإبداع والتميز، ويحبط الابتكار لدى الطلاب. ونجد أن هذه الفئة تكون أكثر استجابة مع البرامج الإرشادية، والعلاجية، والتوعوية، وتحتاج فقط إلى اختيار البرامج المناسبة لأوضاعهم والتي تلامس احتياجاتهم الفعلية، ومكانم الضعف لديهم، ونجد أن الإرشاد غير المباشر، أو الموجه نحو العميل هو الأنسب في مثل هذه الحالات. ويتفق ذلك مع الدراسات المحلية السابقة. ونجد من خلال الجدول أن انغلاق الهوية لدى العاديين أكثر بنسبة (٨.٣٣٪) مقارنة بالمشكلين (٤.٢٥٪) مما يدل على أنه لا زال لدى نسبة كبيرة من العاديين مشكلات وصعوبات لم يتجاوزوها ويتمثل أغلبها في الطاعة العمياء والتقوقع أو الانكفاء على الذات منتظرين ما يصدر لهم من أوامر وتعليمات أو ما تصنع لهم من قوالب جاهزة للانصهار فيها وهذا يدعو إلى القلق والتوجه العاجل لوضع برامج إرشادية

وعلاجية تنمي فيهم مهارات اتخاذ القرار، والاعتماد بالذات، والتوكيدية، حيث أنه لو استمر الأمر على ما هو عليه فإننا ننتظر جيلاً سلبياً غير مشارك، يكتب ما يملأ عليه مما يعرض الكثير منهم لممارسة سلوك منحرف وفق ما يتم تلقيه من أوامر من الأشخاص الذين يتأثرون بهم سواء أولياء الأمور أو رفقاتهم أو رؤسائهم.

وقد أظهرت النتائج أن تشبت الهوية لدى المشكلين أكبر بنسبة (١٢.٧٦٪) من العاديين الذين حققوا ٣.٦٤٪ وهذا يدل على غياب الأزمة وغياب الالتزام لدى هذه الفئة، وأنهم لم يصلوا بعد إلى التكامل والانسجام الداخلي والوعي بالاستقلال ضد التناقضات المختلفة، وعدم الإحساس بالمثاليات والقيم السائدة في المجتمع. ويلجأون إلى تأجيل أو تعطيل اتخاذ القرارات الهامة واللجوء إلى الحيل الدفاعية اللاشعورية وضعف المشاركات والاهتمام بالإنتاج والابتكار، مما يسبب لهم كثيراً من الاضطرابات والاصطدام مع الآخرين، وتجعل من شخصياتهم المضطربة اقرب إلى الكذب الدائم، والسرقة، والغياب عن العمل، والعدوان، وتعاطي المخدرات، والهروب من المسؤولية.

وعلى الرغم من ارتفاع نسبة والمعلقين والمنغلقين الذين يظهرون كفاحاً لتحقيق الهوية أو مسايرة اجتماعية بين العاديين إلا أن نسبة المشتتين في المشكلين أكبر.

ومع ذلك فإن هناك نسباً متقاربة من الذين يقعون في رتب انتقالية العاديين (٦.٧٧٪) والمشكلين (١٢.٧٦٪) وهو ما يشير إلى عدم ثبات الهوية كما أن عدد كبير من المجموعتين وقعوا في مرحلة ما قبل التشكل (انخفاض التحديد) العاديين بنسبة (٦٤.٠١٪) والمشكلين بنسبة (٥٧.٤٤٪) وهو ما يدل على وجه الإجمال على عدم النضج في تشكّل هوية الأنا، وهو ناتج عن قصور واضح في التربية في هذا المجال وهو ما يتفق مع الدراسات المحلية السابقة.

إجابة الفرض الرابع:

الفروق بين المشكلين والعاديين في الدرجات الخام لترتب تشكّل هوية الأنا:

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) لحساب الفروق بين العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لترتيب الهوية.

الرتب	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
تحقيق الهوية	العاديون	١٩٢	٦٦,٨٢٢٩	١٠,٧٨١٠١	٠,١٨٩	٣٧٨	٠,٨٥٠
	المشكلون	١٨٨	٦٦,٦٠٦٤	١١,٥٠٥٦١			
تعليق الهوية	العاديون	١٩٢	٦١,٢٣٩٦	١٠,٢١٨٢٩	٠,٢٥٢ -	٣٧٨	٠,٨٠١
	المشكلون	١٨٨	٦١,٥١٠٦	١٠,٧٣٣٧٧			
انغلاق الهوية	العاديون	١٩٢	٥٥,٧٧٦٠	١١,٤٨٩٤٤	٢,٧٤٦ -	٣٧٨	٠,٠٠٦
	المشكلون	١٨٨	٥٨,٩٥٧٤	١١,٠٨٦٨٤			
تششت الهوية	العاديون	١٩٢	٤٨,٩٧٤٠	١١,١٩٨٥٦	٢,٩١٩ -	٣٧٨	٠,٠٠٤
	المشكلون	١٨٨	٥٢,٤٣٠٩	١١,٨٨٤٠٤			

تفسير نتيجة الفرض الرابع:

تبين من خلال الجدول (٥) عدم وجود فروق بين الطلاب العاديين والطلاب المشكلين في رتبة تحقيق الهوية، ويعود السبب في ذلك إلى التزام محققى الهوية بإيديولوجيات وأهداف محددة، وقيم وأدوار تدل على النضج، وتحقق التوافق والالتزام بالمثل العليا، ولعب ادوار أكثر إيجابية، والإدراك الفعلي لمعنى الوجود.

كذلك لم يتبين وجود فروق بين الطلاب العاديين والمشكلين في رتبة تعليق الهوية، حيث أن تعليق الهوية هو أقرب الرتب للتحقيق، وهي رتبة انتقالية تسهل كثيراً الوصول لتحقيق الهوية، وحيث تبين قلة عدد من يقعون في هذه الرتبتين (التحقيق، والتعليق) من الجانبين مقارنة بالرتب الوسيطة، مما يعني تدنّي وتقارب درجاتهم.

بينما نجد أن هناك فروقاً في انغلاق الهوية بين كل من الطلاب العاديين والطلاب المشكلين عند مستوى دلالة (٠,٠٠٦) لصالح الطلاب المشكلين من الناحية الإحصائية فقط، بينما تعتبر إيجابية لصالح العاديين، وهذا ما تؤكده المتوسطات حيث كانت درجة العاديين (٥٥,٧) مقابل (٥٨,٩) للطلاب المشكلين وهذا بسبب وجود حالات من التذبذب والقلق والتوتر لدى المنغلقيين المشكلين نتيجة الصراعات الداخلية بين تششت الهوية والانغلاق، مما يجعلنا نتوقع زيادة في المشكلات السلوكية لدى المنغلقيين المشكلين أكثر من المنغلقيين العاديين، بسبب سلبية المنغلق، وسهولة استهوائه وانقياده، والسيطرة عليه وعدم النضج الفكري. هذا من جانب ومن جانب آخر فإن ارتفاع درجات الانغلاق قد يترافق مع ارتفاع درجات رتب أخرى مما يوقعهم في رتب انتقالية.

واتضحت الفروق في تشتت الهوية، بين كل من الطلاب العاديين والمشكلين عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) لصالح المشكلين إحصائياً، أي أن درجاتهم أعلى في رتبة التشتت ولكن سلوكياً تأتي لمصلحة العاديين، وهذا ما تؤكد المتوسطات أيضاً حيث كانت درجة العاديين (٤٨,٩) مقابل (٥٢,٥) للمشكلين، وهذا يعني أن المشتتين يمكن أن يظهر منهم مشكلات سلوكية أكبر من العاديين.

ونجد أنه في حالة التشتت يبدو الأمر مقنعاً لأن هذه الرتبة أدنى مستويات رتب الهوية ومتوقع كل ما يصدر منهم من سلوك منحرف عن المعايير إلا أن ما يجب الالتفات له هو الانغلاق فرغم دعم المجتمع له والذي يؤدي إلى مسيطرة المنغلقيين الاجتماعية التقليدية بسبب أنه يتماشى مع متطلبات المجتمع ورغباتهم وتوجهاتهم، إلا أنه ليس ظاهرة صحية على مستوى البناء النفسي ويؤدي إلى نتائج تؤثر على مستقبل المنغلقيين.

الفروق بين المشكلين والعاديين في رتب الهوية:

جدول (٦) الفروق بين طبيعة توزيع العاديين والمشكلين على رتب الهوية المختلفة.

قيمة كاي تربيع	درجة الحرية	الدلالة
١٧,٩٣٠	٥	٠,٠٠٣

بالرجوع إلى الجدول (٥) وبناتج تحليل كاي تربيع في الجدول (٦) نجد أن نتيجة توزيع عينتي الدراسة العاديين والمشكلين على رتب الهوية جاءت متفاوتة وغير متساوية، واتضح أن الفروق كانت واضحة لصالح العاديين في التحقيق وإن كانت بدرجة بسيطة وهذا متوقع فهي الرتبة الأعلى والأكثر جودة، إلا أن الفارق يتسع أيضاً في التعليق لصالح العاديين وهي الرتبة الأقل جودة والأقرب للتحقيق وتعتبر أفضل من الرتبة التي تليها وهي (الانغلاق)، وتستمر الفروق كذلك لصالح العاديين في الانغلاق وأن كان ظاهرها إيجابياً ومقبولاً من الناحية الاجتماعية إلا أنها تعتبر مشكلة تحتاج إلى الالتفات لها ووضع الحلول والبرامج العلاجية حتى لا تسبب مشكلات مستقبلية للمنغلقيين. وبلغ الفارق ذروته بين أفراد العينتين في رتبة التشتت، وهو شيء متوقع للتباين الموجود بين الرتبتين وهذا الفارق يعتبر إيجابياً لصالح العاديين، وبما أن التوزيع لكلتا العينتين على رتب الهوية غير متشابه فإن ذلك يدعم مصداقية الدراسة والمقياس.

إجابة الفرض الخامس:

تشكل الهوية لدى المشكلين تبعاً لأنماط المشكلات:

جدول (٧) طبيعة الفروق في الدرجات الخام لرتب الهوية لدى المشكلين تبعاً لنمط السلوك.

الرتب	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع	درجة ف	الدلالة
-------	--------------	----------------	-------------	------	--------	---------

		المتوسطات				
٠.٣٠٧	١.١٩٧	١٥٧.٢٥٤	٧	١١٠٠.٧٧٦	بين المجموعات	تحقيق الهوية
		١٣١.٤١٢	١٨٠	٢٣٦٥٤.٠٩٦	داخل التباين	
			١٨٧	٢٤٧٥٤.٨٧٢	المجموع	
٠.٣٣٧	١.١٤٥	١٣١.٢٦١	٧	٩١٨.٨٢٨	بين المجموعات	تعليق الهوية
		١١٤.٥٩٠	١٨٠	٢٠٦٢٦.١٥٠	داخل التباين	
			١٨٧	٢١٥٤٤.٩٧٩	المجموع	
٠.٠١٢	٢.٦٧٣	٣٠٩.١٥٤	٧	٢١٦٤.٠٨٠	بين المجموعات	انغلاق الهوية
		١١٥.٦٧٥	١٨٠	٢٠٨٢١.٥٨٠	داخل التباين	
			١٨٧	٢٢٩٨٥.٦٦٠	المجموع	
٠.٨٤٢	٠.٤٨٨	٧٠.٢٩٨	٧	٤٩٢.٠٨٣	بين المجموعات	تشئت الهوية
		١٤٣.٩٨٩	١٨٠	٢٥٩١٨.٠١٨	داخل التباين	
			١٨٧	٢٦٤١٠.١٠١	المجموع	

تفسير نتيجة الفرض الخامس:

في الجدول (٧) تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ف) لمعرفة الفروق في الدرجات الخام لرتب الهوية الأساسية لدى الطلاب المشكلين تبعاً لنمط السلوك وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الرتب عدا رتبة انغلاق الهوية، ولتحديد طبيعة الفروق في هذه الرتبة تم استخدام اختبار شيفيه البعدي لتحديد مواطن الفروق ومواقعها في هذه الرتبة.

تبين أنه في الغالب لا يوجد فروق بين المشكلين تبعاً للمشكلات التي يعانون منها في تشكّل الهوية وهي: (العدوان، عدم الانضباط الصفّي، التأخر عن الحضور إلى المدرسة، الغياب عن المدرسة، الغش الدراسي، التدخين، الهروب من المدرسة، إهمال أداء الواجبات والمهام المدرسية).

ولم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلين في رتب الهوية التالية: (تحقيق الهوية، تعليق الهوية، تشئت الهوية) مما يؤكد الارتباط الوثيق بين تشكّل الهوية والمشكلات السلوكية.

جدول (٨) اختبار شيفيه للفروق بين الأفراد في رتبة انغلاق الهوية:

أنماط السلوك	العدوان	الانضباط الصفّي	التأخر	الهروب	الغياب	إهمال الواجبات	الغش
العدوان							
الانضباط الصفّي	٠.٣٥٠						
التأخر	٠.٠٧٣	١.٠٠٠					
الهروب	٠.٦٠٨	١.٠٠٠	١.٠٠٠				

			.٩٩٧	١,٠٠٠	١,٠٠٠	٠٠٤٤	الغياب
		.٧٤٨	١,٠٠٠	.٨٧٥	.٩٩١	.٧٥١	إهمال الواجبات
	١,٠٠٠	.٩٧٦	١,٠٠٠	.٩٩٥	١,٠٠٠	.٧١٠	الغش الدراسي
١,٠٠٠	١,٠٠٠	.٩٨٦	١,٠٠٠	.٩٩٨	١,٠٠٠	٦٢٥.	التدخين

ولم يكن هناك فرق سوى في بعد واحد هو: (انغلاق الهوية) دال عند ٠,٠١٢ وقد تبين من اختبار شيفيه البعدي في الجدول (٨) أن هذه الفروق لا يعتد بها حيث تبين أن الفروق لم تظهر بدلالة إلا بين مجموعة المتغيين عن المدرسة والعدوانيين. وعليه فإنه يمكن الانتهاء أن تشكل الهوية يمكن أن يرتبط بالمشكلات السلوكية بصرف النظر عن نوع هذه المشكلات.

ثالثاً: أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا

إجابة الفرض السادس:

الفروق بين العاديين والمشكلين في أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا:

جدول (٩): الفروق بين العاديين والمشكلين في درجات أزمات النمو النفس اجتماعي.

أزمات النمو	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الثقة	العاديون	١٩٢	٧.١٩٢٧	٦.٩٨٠١٠	٣.١٠٨	٣٧٨	٠.٠٠٢
	المشكلون	١٨٨	٤.٩١٤٩	٧.٣٠٥٦٤			
الاستقلال	العاديون	١٩٢	٦.٠٠٠٠	٥.٧٣٤٠٧	١.٣٠٦	٣٧٨	٠.١٩٢
	المشكلون	١٨٨	٥.٢٢٨٧	٥.٧٧٨٠٥			
المبادرة	العاديون	١٩٢	٨.٣٩٠٦	٧.٥٧٨٤٦	٤.٠٩٩	٣٧٨	٠.٠٠٠
	المشكلون	١٨٨	٥.٢٣٩٤	٧.٤٠٢٩٣			
الإنجاز	العاديون	١٩٢	٩.١٦٦٧	٧.١١١١٨	٦.٠٨١	٣٧٨	٠.٠٠٠
	المشكلون	١٨٨	٤.٥٣١٩	٧.٧٣٨٦٥			
هوية الأنا	العاديون	١٩٢	٦.٤٥٨٣	٧.٢١٤٦١	٣.٥٧٦	٣٧٨	٠.٠٠٠
	المشكلون	١٨٨	٣.٩٣٠٩	٦.٥٣٩٩٢			
المجموع	العاديون	١٩٢	٣٧.٢٠٨٣	٢٥.٨٧٧٨٥	٥.٠٦١	٣٧٨	٠.٠٠٠
	المشكلون	١٨٨	٢٣.٨٤٥٧	٢٥.٥٨٩١٦			

تفسير نتيجة الفرض السادس:

تبين من نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق بين العاديين والمشكلين في الدرجات الخام لطبيعة حلول الأزمات الخمس الأولى، وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) في جميع أزمات النمو عدا أزمة الاستقلالية، وأيضاً في المجموع الكلي، وذلك لصالح العاديين. ويبدو أن عدم وجود فروق في الاستقلالية أمر طبيعي حيث قد يعتمد المشكلين إلى إظهار درجة من الاستقلالية المصطنعة كحيلة دفاعية ناتجة عن ما يعانون من قلق واضطراب في نمو الأنا. ومن هنا فإنه يمكن القول بأن العاديين يحلون أزمات النمو بطريقة إيجابية وبدرجة أفضل من المشكلين الذي تتدنى درجاتهم وتشير إلى اضطراب أكبر في سير هذا الجانب من جوانب النمو مقارنة بالعاديين.

إجابة الفرض السابع:

الفروق بين المشكلين في أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا تبعاً لأنماط مشكلاتهم:

جدول (١٠) الفروق في درجات أزمات النمو النفس اجتماعي لدى المشكلين تبعاً لنمط السلوك.

أزمات النمو	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	درجة ف	الدلالي
الثقة	بين المجموعات	٥٩٦.٦١٩	٧	٨٥.٢٣١	١.٦٣٥	٠.١٢٨
	داخل التباين	٩٣٨٤.٠١٩	١٨٠	٥٢.١٣٣		
	المجموع	٩٩٨٠.٦٣٨	١٨٧			
الاستقلال	بين المجموعات	١١٧.٩٠٤	٧	١٦.٨٤٣	٠.٤٩٥	٠.٨٣٧
	داخل التباين	٦١٢٥.٢٦١	١٨٠	٣٤.٠٢٩		
	المجموع	٦٢٤٣.١٦٥	١٨٧			
المبادرة	بين المجموعات	٤٢٣.٢٢٢	٧	٦٠.٤٦٠	١.١٠٨	٠.٣٦٠
	داخل التباين	٩٨٢٥.٠٠٦	١٨٠	٥٤.٥٨٣		
	المجموع	١٠٢٤٨.٢٢٩	١٨٧			
الإنجاز	بين المجموعات	٢٦٧.٣٦٢	٧	٣٨.١٩٥	٠.٦٢٩	٠.٧٣٢
	داخل التباين	١٠٩٣١.٤٤٧	١٨٠	٦٠.٧٣٠		
	المجموع	١١١٩٨.٨٠٩	١٨٧			
هوية الأنا	بين المجموعات	٣٣٥.٢٦١	٧	٤٧.٨٩٤	١.١٢٥	٠.٣٤٩
	داخل التباين	٧٦٦٢.٨٤٠	١٨٠	٤٢.٥٧١		
	المجموع	٧٩٩٨.١٠١	١٨٠			
المجموع	بين المجموعات	٤٥٢٢.٢٣٦	٧	٦٤٦.٠٣٤	٠.٩٨٦	٠.٤٤٣
	داخل التباين	١١٧٩٢٦.٢٩١	١٨٠	٦٥٥.١٤٦		
	المجموع	١٢٢٤٤٨.٥٢٧	١٨٧			

تبين أنه لا يوجد فروق بين المشكلين تبعاً للمشكلات التي يعانون منها، أي أن المشكلين يعانون من ضعف الأنا في كل الأزمات (الثقة، الاستقلال، المبادرة، الإنجاز، الهوية) وعليه فإنه يمكن الانتهاء أن أزمات النمو النفس اجتماعي يمكن أن ترتبط بالمشكلات السلوكية بصرف النظر عن نوع هذه المشكلات. ولعدم وجود فروق فإنه ليس هناك أي ضرورة لأي اختبار بعدي لعدم وجود دلالات.

الخاتمة

قام الباحث في هذه الدراسة بدراسة جوانب النمو النفس اجتماعي من وجهة نظر أريكسون، وقد شملت حل أزمات النمو النفس اجتماعي وفاعليّات الأنا المكتسبة، وهويّة الأنا، وقد اقتصر الباحث على الخمس الأزمات الأولى والفاعليّات الأولى التي تغطي مرحلة الطفولة والمراهقة وفق نموذج أريكسون.

وقد تبين وجود علاقات بين هذه الجوانب، مما يدل على موثوقيّة هذه المقاييس لقياس هذه الجوانب من جوانب النمو وفق نظرية أريكسون.

كما تبين أن هناك فروق في الغالب بين المشكلين والعاديين في الاتجاه المتوقع، فقد تبين أن المشكلين أقل نضجاً، حيث يتأخرون في حل أزمات النمو النفس اجتماعي للأنا، ويظهرون قدرة أقل في كسب الفاعليّات المختلفة، ويقعون في رتب سلبية بدرجة أكبر من العاديين.

ومن جهة أخرى فقد تبين أن لافروق دالة وحقيقيّة في غالبية الجوانب بين المشكلين تبعاً للمخالفات السلوكيّة التي يقومون بها، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحث إلى تعرضهم لنفس الدرجة تقريباً في اضطراب الأنا، والذي يحتمل أن يقود إلى مخالفات مختلفة تبعاً للظروف المحيطة بالطالب والمشجعة لنوع محدد من السلوكيّات المخالفة، هذا فضلاً عن ارتكاب بعضهم لعدد من المخالفات المختلفة.

وبهذا يمكن الانتهاء إلى القول بأن البناء النفسيّ السويّ يمثل حماية من ارتكاب هذه المخالفات السلوكيّة، والتي تشجع عليها ظروف الطالب الاجتماعيّة والتربية الأسريّة، وكذلك قصور فاعليّة المدارس بما في ذلك العمليّة التربويّة والتعليميّة، وضعف برامج الإرشاد النفسيّ.

ومن هنا فإن الباحث يدعو التربويين إلى بذل المزيد من الجهد لمساعدة الطلاب في تبني أنا قويّة وفاعلة، وكذلك مساعدتهم على حل أزمات نموهم، وكسب قوى وفاعليّات الأنا المختلفة، وبشكل خاص مساعدتهم على بناء هويّاتهم بشكل واضح بما في ذلك تحديد أهدافهم المستقبلية، وخاصة المهنيّة منها.

كما يتوجب على المدرسة مسؤوليّة كبيرة نحو الارتباط وتوثيق العلاقة بالأسر، وتطوير وعي الآباء وتثقيفهم بحاجات ومشكلات أبنائهم، من أجل تطوير أساليبهم التربويّة التي يجب اتباعها مع أبنائهم في هذه المرحلة العمريّة الخطرة من مراحل النمو، وحث الآباء على المشاركة الفاعلة في العمليّة التربويّة والدور الذي تقوم به المدرسة.

ومع الإجراءات السابقة فإن العديد من البحوث التربويّة والنفسيّة للطلاب ذوي المخالفات السلوكيّة يجب أن تنجز للوصول إلى فهم أفضل ولتحديد الأسباب المختلفة المؤدية إلى ذلك، وبناء الخطط العلاجيّة الشاملة لحل مشكلاتهم بعد التشخيص الدقيق لها، وهذا في تصور الباحث مسؤوليّة وزارة التربية والتعليم بوجه عام، والإدارة العامة للتوجيه والإرشاد على وجه الخصوص.

توصيات الدراسة

التوصيات التربوية التطبيقية:

- ١ - على التربويين بذل المزيد من الجهد لمساعدة الطلاب في تبني أنا قويّة وفاعلة، وكذلك مساعدتهم على حل أزمتهم نموهم، وكسب قوى وفاعليّات الأنا المختلفة، وبشكل خاص مساعدتهم على بناء هويّاتهم بشكل واضح بما في ذلك تحديد أهدافهم المستقبلية، وخاصة المهنية منها.
- ٢ - التوجه إلى مساعدة الطلاب (منغلقى و معلقى) الهوية، من العاديين والمشكلين، من قبل المدارس كخطوة تصحيحية للمضي بهم قدماً نحو تحقيق الهوية، من خلال تنظيم البرامج الإرشادية، التي تعزز الشخصية وتنمّي القيم لديهم، وتدريبهم على كيفية تقديرهم لذواتهم، واستغلال الصفات الايجابية لديهم بما يحقق ذلك، مع المحافظة على الجوانب الاجتماعية، وعدم الإخلال بها.
- ٣ - يجب توعية الأسرة بمهارة الحوار مع الأبناء، وتعليم أبنائهم أسلوب اتخاذ القرار، والتوكيدية، والاعتداد بالذات، وعدم فرض بعض العادات عليهم كالطاعة العمياء، أو التخصص الدراسي حسب رغبة الأب أو الأسرة، أو تقديم وتوفير الحلول الجاهزة بصورة دائمة لهم، من أجل إعداد جيل قوي، منتج، طموح، قادر على التفكير الايجابي البناء.
- ٤ - على المدرسة السعي لإحتواء الطلاب منغلقى الهوية من المشكلين، حيث أنهم أكثر عرضة لزيادة مشكلاتهم من الطلاب منغلقى الهوية العاديين، وعمل البرامج العلاجية لهم، والعمل على إلحاقهم بزملائهم الأسوياء، قبل استفحال وتنامي وتطور تلك المشكلات لديهم.
- ٥ - العمل من قبل التربويين على تلافي تبني الهوية السلبية للطلاب مشتتة الهوية، وإخراجهم من حالات التقوقع، والإنكفاء على ذواتهم، ومحاولة تغيير الأفكار السيئة التي بنوها عن أنفسهم.
- ٦ - على المدرسة والأسرة عدم الاستهانة ببعض المشكلات، والنظر إلى أن جميع المشكلات والمخالفات السلوكية لها نفس المفعول في تشكّل هويّة المراهق.
- ٧ - عدم النظر إلى الطلاب المشكلين بتشاور، وتصنيف مشكلاتهم في مستوى الإجرام، والتنبيه إلى أن تلك المشكلات قابلة للحلول والتعديل للأفضل، متى ما وجدت الاهتمام، والكشف المبكر لها، وفي المقابل فإن إهمال تلك المشكلات يمكن أن يقودهم إلى دائرة الخطر.

التوصيات البحثية:

١. التوسع في إجراء الدراسات والبحوث في مجال النمو النفس اجتماعي، وتشكل هوية الأنا، وفعاليتها.
٢. إجراء دراسات تبحث في طبيعة العلاقة بين جوانب النمو النفس اجتماعي، وعلاقتها ببعض المتغيرات التربوية الأخرى.
٣. تنفيذ دراسات ميدانية عن المشكلات السلوكية للطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.
٤. تنفيذ دراسة مماثلة على الطالبات، للمقارنة بين الذكور والإناث، في مجال النمو النفس الاجتماعي، وتشكل الأنا.

مقترحات الدراسة:

١. عقد لقاءات سنوية على مستوى إدارات التربية والتعليم في المملكة، لدراسة المشكلات السلوكية والتربوية، واختيار مشكلتين على الأقل في كل عام دراسي لإجراء دراسات ميدانية عليها.
٢. إشراك التربويين عند وضع نماذج للمباني المدرسية، واخذ آرائهم في مواصفات حجرات الدراسة، والملاحق، والملاعب، وحجرات النشاط، والوسائل والتجهيزات التعليمية المستخدمة.
٣. إقامة دورات تدريبية للطلاب عن: (الوعي الذاتي لمواجهة المؤثرات السلبية السلوكية والفكرية، حل المشكلات السلوكية والنفسية، مهارة الحوار، السلوك التوكيدي، تقدير الذات، القدرة على اتخاذ القرار) وغيرها من المهارات التي يحتاجها الطلاب لمواجهة مستجدات الحياة الراهنة.
٤. توعية الطلاب، وأولياء أمورهم، وأعضاء هيئة التدريس، بخصائص النمو ومتطلباتها، والتغيرات الجسمية والنفسية والسيولوجية التي تطرأ على الفرد وكيفية التعامل معها.
٥. تفعيل برنامجي قواعد تنظيم السلوك والمواظبة، والإشراف اليومي على حضور وانصراف الطلاب في مدارس التعليم العام، والمتابعة الجادة لذلك من قبل جميع المشرفين التربويين، وتوعية المعلمين، والطلاب وأولياء أمورهم بالمخالفات السلوكية وفئاتها المختلفة، ومخالفات المواظبة، ودور كل منهم في ذلك.
٦. تفعيل مراكز البحوث والدراسات التربوية في إدارات التربية والتعليم للقيام بدورها الأمثل.
٧. تنمية النمو المعرفي الذاتي، للمرشد الطلابي والالتحاق بالدورات التدريبية، والاطلاع على كل جديد في مجال العمل، وأساليب وطرق حل المشكلات.

٨. ابتعاد الأسرة عن أساليب التنشئة الخاطئة مثل (الرفض، التفرقة، التحكم، التسلط والقسوة، التحقير، الإهمال، استخدام الكلمات الجارحة، الشتائم، وغيرها).
٩. إبعاد المعززات التي تؤدي للعنف والعدوان داخل المنزل مثل بعض ألعاب البلاي ستيشن، وبعض المجالات، وبعض الكتب التي تنمي العنف والعدوان لدى الناشئة وكذلك طريقة تعامل الأسرة مع الأبناء، ونبذ الخلافات بين الوالدين، وحل المشكلات الأسرية في جو من الحوار والتفاهم، وتقديم بعض التنازلات من أجل الأبناء.
١٠. تأسيس أندية الأحياء، لتنفيذ البرامج الهادفة والمتنوعة للشباب، وإشباع ميولهم ورغباتهم، وتوظيف قدراتهم، واستغلال أوقات الفراغ بالمفيد وتكوين العلاقات الايجابية وتفريغ الطاقات الجسدية من خلال الألعاب والمناشط المتنوعة.
١١. تفعيل دور المسجد من خلال تنوع الخطب الهادفة، وحلقات تحفيظ القرآن الكريم، وتقوية صفات كظم الغيظ، وضبط النفس، والعفو عند المقدرة، ومقابلة الإساءة بالإحسان، وبر الوالدين، والعطف على الأبناء ورعايتهم، وتلمس مشكلات الأسرة والمجتمع، ووضع الحلول المقترحة لها.

مراجع الدراسة

أولاً- المراجع العربية:

١. القرآن الكريم.
٢. ابن منظور، أبي الفضل محمد (١٤١٠هـ). لسان العرب. بيروت: دار الفكر الجامعي.
٣. ابو أسعد، احمد عبداللطيف (٢٠١٠). علم نفس الشخصية ط١، اربد: عالم الكتب الحديث.
٤. ابراهيم، عبدالستار (١٩٨٠). العلاج النفسي المعرفي السلوكي الحديث قوة الانسان، ط١، المكتبة الالكترونية، الموقع الالكتروني أطفال الخليج.
٥. أبو عبا، صالح عبدالله وعبدالله، معتز حسين (١٩٩٥). أبعاد السلوك العدواني. دراسة عاملية مقارنة، مجلة دراسات نفسية، القاهرة: العدد ٣، مجلد (٥).
٦. الأنصاري ، عبير بنت خالد (٢٠٠٦م) . دور بعض مضادات الأكسدة (فيتامين ج ، فيتامين هـ ، بيتا كاروتين) في تقليل أضرار التدخين على فئران التجارب. رسالة ماجستير مقدمة إلى قسم التغذية وعلوم الأطعمة - كلية التربية - مكة المكرمة .
٧. الببلاوي، ايهاب (٢٠٠٥). التوجيه والارشاد النفسي المدرسي. ط١، الرياض: دار الزهراء.
٨. البلوي، محمد سليمان (١٤٢٣هـ). تشكل هوية الأنا والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب بعض التخصصات والمستويات المختلفة بجامعة أم القرى. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
٩. البتّا، إسعاد عبد العظيم (١٩٨٩م) . دراسة تحليلية لخصائص شخصية المراهقين المدخنين من طلاب المدارس الثانوية. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، عدد ٢.
١٠. الثنيان، أحمد عبدالله (١٤٢١). الضبط النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
١١. الحاج، فائز (١٩٩٧). الصحة النفسية. بيروت: المكتب الإسلامي.

١٢. الحارثي، صبحي سعيد (١٩٩٩). الاتجاه نحو الغش الدراسي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض سمات الشخصية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٣. الداود، ناصر بن عبدالعزيز (١٩٨٦). أسباب ظاهرة التسرب في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة العبيكان.
١٤. الراضي، أسامه محمد (١٤٠٧). اثر العوامل الوراثية والتكوينية على قيام السلوك الإجرامي. أبحاث الندوة العلمية السادسة، الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.
١٥. الزبيدي، زين الدين أحمد (١١٤٥ - ١٢٠٥هـ). مختصر صحيح البخاري ط٤، القاهرة: المكتبة الحضرية.
١٦. الزرّاد، فيصل محمد (٢٠٠٢). ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، التشخيص وأساليب الوقاية والعلاج. الرياض: دار المريخ للنشر.
١٧. الزهراني، نجمة عبدالله (٢٠٠٥م). النمو النفس اجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
١٨. السادة، إبراهيم علي (١٩٨٢). التسرب في التعليم في دولة قطر. ط١، قطر: دار الكتب.
١٩. السيد، عبدالعزيز (١٩٧٣). حلقة تسرب التلاميذ. قطر: الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.
٢٠. السملوطي، نبيل محمد (١٩٨٣). الدراسة العلمية للسلوك الإجرامي. جدة: دار الشروق.
٢١. الشربيني، زكريا (١٩٩٤). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٢. الشرقاوي، أنور محمد (١٩٨٦). انحراف الأحداث. ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٣. الشناوي، محمد محروس (٢٠٠٠). دليل المرشد الطلابي. ط١، الرياض، المملكة العربية السعودية: دار المسلم للنشر والتوزيع.
٢٤. الشندويلي، نجاح حسن خليفة (١٩٩٣م). العدوانية وعلاقتها ببعض جوانب التوافق لدى شرائح من المراهقين. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

٢٥. العبيد، محمد الحسن (١٩٧٢هـ). الهروب والغياب والتسرب في المرحلة الابتدائية. دار النشر التربوي.
٢٦. العربي، نادية (١٩٩٦). التدخين وعلاقته ببعض المتغيرات لدى المراهقين. مجلة علم النفس ، العدد التاسع .
٢٧. العسقلاني، أبو الفضل احمد (١٩٩٨). المعجم المفهرس. ط١، بيروت: مؤسسة الرسالة.
٢٨. العمري، علي سعيد (٢٠٠٨). نمو فاعليات الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.
٢٩. العمري، عبد الهادي يحيى (١٤٣٠هـ). العوامل والأسباب التي تدفع إلى ممارسة سلوك التدخين من وجهة نظر بعض الطلاب المدخنين وغير المدخنين بالمرحلة الثانوية بمحافظة المخواة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
٣٠. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٨). المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا، ط١. نسخة مقننة على الذكور في سن المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
٣١. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠١). تشكيل هوية الأنا لدى عينة من الأحداث الجانحين وغير الجانحين بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية. مجلد ١٥، عدد ٣٠ .
٣٢. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠١ب). علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ١١، عدد ٢٩ .
٣٣. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠١٠أ). مقياس النمو النفس -اجتماعي، من منظور أريكسون، نسخة مقننة على عينة من عينة من المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى : مكة المكرمة.

٣٤. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠١٠ب) . مقياس فاعليات الأنا لتقييم نمو فاعليات الأنا من منظور أريكسون، نسخة مقننة على عينة من المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى : مكة المكرمة.
٣٥. الغامدي، حسين عبد الفتاح (١٤٠٤هـ). دراسة مقارنة لسمات الشخصية المميزة للجانحين وغير الجانحين في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
٣٦. الغامدي، حسين عبد الفتاح(٢٠٠٦م). محاضرات في مادة مدارس علم النفس. الموقع الالكتروني .www.arabpsychology.com.
٣٧. الغبره، نبيه(٢٠٠٢). المشكلات السلوكية عند الأطفال. ط٥، بيروت: المكتب الإسلامي.
٣٨. الفسفوس، عدنان احمد(٢٠٠٦م). الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس. المكتبة الالكترونية، الموقع الالكتروني أطفال الخليج.
٣٩. الفلقي، عبد العلام عرار،(١٤٢١هـ). العلاقة بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية لدى عينة من طلاب الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي في محافظة محاليل التعليمية. رسالة ماجستير، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٤٠. الفيومي، احمد بن محمد(٧٧٠). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي. بيروت: دار القلم.
٤١. القحطاني، تركية جبران(٢٠٠٧). فاعليات الأنا وفق نظرية أريكسون وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات الأكاديمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
٤٢. الضيدان، الحميدي محمد(١٤٢٤هـ) تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
٤٣. المجنوني، سلوى عبدالمحسن (١٤٢٢هـ). تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديموغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٤٤. المصطفى، عبدالعزيز، (١٩٩٦). التطور الحركي للطفل. ط٢، الرياض: دار روائع الفكر.
٤٥. المطوع، محمد حسن (١٩٨٧) التوازن النفسي لطلاب وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية وعلاقته بالدافع للإنجاز والاتجاه نحو الاختيارات وتقدير الذات بدولة البحرين. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثامن، الرياض: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
٤٦. المطيري، عبد المحسن (٢٠٠٦). العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض. جامعة نايف للعلوم الأمنية.
٤٧. المنيزل، عبدالله فلاح (١٩٩٤). أزمة الهوية دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين. مجلة دراسات في علم النفس، مجلد ٢١، العدد ١.
٤٨. اللهبي، أحمد حامد سلمان (١٩٩٥ م). وجهة الضبط ومفهوم الذات لدى المدخنين وغير المدخنين. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أم القرى، قسم علم النفس.
٤٩. النابلسي، محمد أحمد (١٩٨٨) ذكاء الجنين. ط٢، بيروت: دار النهضة الحديثة.
٥٠. الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت (١٩٨٧). الغش الدراسي. الكويت.
٥١. أنجلر، باربرا (١٩٩٠). نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، الطائف، المملكة العربية السعودية: النادي الأدبي.
٥٢. بادويلان، أحمد سالم (٢٠٠٣ م). وهكذا أطفأت السبحارة الأخيرة. ط ٤ الرياض، دار طویل للنشر والتوزيع. الرياض.
٥٣. بك، عبدالسلام (١٩٤٣). الغش والتواطؤ. ط٢، مصر: مكتبة النهضة المصرية.
٥٤. بكيش، عمر سليمان (١٩٧٩). دراسة حول ظاهرة الغش في الامتحانات في المدرسة الثانوية. الكويت: جمعية المعلمين.
٥٥. جمل الليل، محمد جعفر (٢٠٠١) الإرشاد النفسي الجماعي. ط١، مكة المكرمة: مطابع بهادر.
٥٦. حمدان، محمد زياد (١٩٨٦). الغش في الاختبارات وأداء الواجبات المدرسية. عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

٥٧. درويش، زين العابدين (١٩٩٤م) علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. ط٣، مركز النشر، القاهرة، جامعة القاهرة.
٥٨. زامل، أحمد حسين (١٤١٩هـ). الفروق في أسلوب الاعتماد الاستقلال عن المجال الإدراكي بين المدخنين وغير المدخنين. رسالة ماجستير ، غير منشورة ، جامعة أم القرى ، قسم علم النفس .
٥٩. زاهد، رانية (٢٠٠٩) علاقة النمو النفس اجتماعي (فاعليات الأنا) والأخلاقي بأنماط السلوك الجانح، دراسة مقارنة لعينة من الجانحات وغير الجانحات بمدينة مكة المكرمة. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
٦٠. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). عالم الكتب: القاهرة.
٦١. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
٦٢. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٥). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط٤ القاهرة: عالم الكتب.
٦٣. زيدان محمد مصطفى (١٩٧٢). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية، ط١. دار الشروق: جدة.
٦٤. سالم، زينب محمد (٢٠٠٢م) . الدوافع النفسية والاجتماعية لتدخين السجائر في المرحلة العمرية من ١٢ - ١٧ سنة. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
٦٥. سالم، سالم محمد (١٩٩٧م). الأضرار الصحية للتدخين على جسم الإنسان. الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون .شحاتة ، عبد المنعم (١٩٨٨م) . تغيير الاتجاه نحو التدخين " دراسة تجريبية " ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
٦٦. سليمان، منقريوس ميخائيل (بدون). مشكلات المدرسة الثانوية. الضجالة، مصر: مكتبة نهضة مصر ومطبعاتها.
٦٧. شحاتة ، عبد المنعم (١٩٨٨م) . تغيير الاتجاه نحو التدخين " دراسة تجريبية ". رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .
٦٨. شحيمي، محمد أيوب (١٩٩٤). مشاكل الأطفال كيف نفهمها؟ المشكلات والانحرافات الطفولية وسبل علاجها. ط١، بيروت: دار الفكر اللبناني.

٦٩. شرف، أحمد (١٩٨١). المراهق والتدخين. ط٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٠. شريف، محمد (١٩٩٢م). أثر ظاهرة التدخين على الدخل القومي المصري " دراسة اقتصادية بيئية ". رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس.
٧١. عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). مقياس موضوعي لرتب الهوية الإيديولوجية والاجتماعية في مرحلتى المراهقة والرشد المبكر. دار قباء: القاهرة، مصر .
٧٢. عبدالسلام، فارس محمد (١٤٠٦هـ). دراسة مقارنة بين المدخنين وغير المدخنين في بعض متغيرات الشخصية. رسالة ماجستير، غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، قسم علم النفس .
٧٣. عبدالعزيز، محمد كمال (٢٠٠٤م). التدخين اللعين وآثاره الضارة على الشباب والمتزوجين. القاهرة، مكتبة ابن سينا .
٧٤. عبدالله، مجدي أحمد (٢٠٠٢م). السلوك الاجتماعي ودينامياته. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .
٧٥. عبدالله، معتز (١٩٩٨). علاقة السلوك العدواني ببعض متغيرات الشخصية. مجلة علم النفس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد ٤٧.
٧٦. عبد المعطي، حسن مصطفى، (٢٠٠٤م) النمو النفسي والاجتماعي وتشكيل الهوية. مكتبة زهراء الشرق - جمهورية مصر العربية - القاهرة، ط١
٧٧. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات الأكاديمية المرتبطة بتشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة علم النفس، العدد ٢٥ مارس، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٧٨. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩١أ). التنشئة الأسرية وأثرها في تشكيل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، العدد ١٤ ديسمبر، مصر: جامعة طنطا.
٧٩. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٩١ب). علاقة النمو النفسي الاجتماعي بنمو التفكير الخلقى لدى المراهقين والراشدين مجلة كلية التربية، العدد ١٤ ديسمبر، مصر: جامعة طنطا.

٨٠. عبدالمقصود، عصمت (١٩٧٧م). التدخين كمشكلة صحية بين تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة المعهد العالي للصحة العامة بالإسكندرية.
٨١. عرموش، هاني (١٩٩٤م). التدخين بين المؤيدين والمعارضين. بيروت: دار النفائس.
٨٢. عريشي، صديق أحمد، (١٤٢٥هـ). نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية والنموزجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة. دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
٨٣. عزت، أحمد (١٩٨٦م). أصول علم النفس. الإسكندرية، المكتب المصري الحديث.
٨٤. عسيري، عبير محمد (٢٠٠٤). علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
٨٥. علي، محمد طه (١٤٢٣). كيف نضبط الفصل الدراسي، استراتيجيات عملية للمدرسين. ط٢، الرياض: دار المعرفة للتنمية البشرية.
٨٦. عمر، محمود ماهر (٢٠٠٨) المقابلة في الإرشاد والعلاج النفسي، ط١، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
٨٧. فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٨). التعليم الثانوي رؤية جديدة. ط١ والتوزيع، عمان، الأردن: دار الحامد للنشر.
٨٨. فرج، عبداللطيف (٢٠٠٦). المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ أسبابها وعلاجها. ط١، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
٨٩. فريدمان، وليم ه ترجمة: المحارب، ناصر بن ابراهيم (١٩٩٧) ممارسة العلاج الجمعي المرشد للأخصائي النفسي، الرياض: جامعة الملك سعود.
٩٠. فهمي، مصطفى (١٩٩٥). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. ط٣. مكتبة الخانجي: القاهرة، مصر.
٩١. قطامي، يوسف ونايفه (٢٠٠٢). إدارة الصفوف، الأسس السيكلوجية. ط١، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩٢. قناوي، هدى محمد (٢٠٠٨)، الطفل تنشئته وحاجاته. مكتبة الأنجلو المصرية.
٩٣. كروزن، أحمد حسن (١٩٩٤). الغش في الاختبار. ط١، بيروت، لبنان: دار بن حزم.
٩٤. كوروين، بيرني، ترجمة: مصطفى، محمود عيد (٢٠٠٨). العلاج المعرفي السلوكي المختصر. ط١، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
٩٥. محرم، مصطفى (١٩٨٢ م) . التدخين " أثره في الجسم والعقل وطريقة إبطاله ". القاهرة ، مؤسسة الفنون الدولية .
٩٦. محمود، إبراهيم وجيه (١٩٨١). المراهقة خصائصها ومشكلاته. دار المعارف.
٩٧. محمود، حمدي شاكر، (٢٠٠٢م) الصحة النفسية والعلاج النفسي، للمرشدين والمعلمين والمتعلمين. دار الأندلس للنشر والتوزيع -المملكة العربية السعودية -حائل، ط١.
٩٨. محمود، حمدي شاكر، (٢٠٠٢م) الصحة النفسية والعلاج النفسي، للمرشدين والمعلمين والمتعلمين. دار الأندلس للنشر والتوزيع -المملكة العربية السعودية -حائل، ط١.
٩٩. محمود، وفاء (١٩٩٤). التدخين المبكر ومشكلاته لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية " دراسة نفسية اجتماعية". رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.
١٠٠. مختار، وفيق صفوت (١٩٩٩). مشكلات الأطفال السلوكية الأسباب والعلاج. ط١، القاهرة: دار العلم والثقافة.
١٠١. مرسي، أبو بكر مرسي (١٩٩٧) أزمة الهوية والاكْتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية. مجلد ٧، عدد ٢.
١٠٢. مرسي، أبو بكر مرسي (٢٠٠١). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. ط١. مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.
١٠٣. مرسي ، كمال إبراهيم (١٩٨٥م) سيكولوجية العدوان. مجلة العلوم الاجتماعية، عدد (٢)، مجلد (١٣).
١٠٤. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٧). بحث المشكلات النفسية عند الأطفال. ط١، عمان، الأردن: دار الفكر.

- ١٠٥ . ميلر، سوزانا، ترجمة: عيسى، حسن (١٩٩٠). سيكولوجية اللعب. الرياض: عالم المعرفة.
- ١٠٦ . موستاكس، كلارك، ترجمة: سليمان، عبدالرحمن سيد (١٩٩٠). علاج الاطفال باللعب. ط٢، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ١٠٧ . نبهان، محمد (١٩٨٩م) . لماذا هذه الحملة على التدخين. الرياض ، دار المريخ .
- ١٠٨ . وليم ، ماجي يوسف (١٩٨٤م) . ظاهرة التدخين عند المراهقين والمراهقات " دوافعها النفسية والاجتماعية ". رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس .
- ١٠٩ . وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٢٨هـ). دليل التربويين لرعاية السلوك وتقويمه " المعلم المرشد الطلابي مدير/ وكيل المدرسة ". مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- ١١٠ . وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٢٢هـ) دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط٢.
- ١١١ . وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٢٨هـ) قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في مدارس التعليم العام. مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، ط٢.
- ١١٢ . محمود، حمدي شاكر، (٢٠٠٢م) الصحة النفسية والعلاج النفسي، للمرشدين والمعلمين والمتعلمين. دار الأندلس للنشر والتوزيع -المملكة العربية السعودية -حائل، ط١.
- ١١٣ . وليم ، ماجي يوسف (١٩٨٤م) . ظاهرة التدخين عند المراهقين والمراهقات " دوافعها النفسية والاجتماعية ". رسالة ماجستير ، جامعة عين شمس .

ثانياً- المراجع الأجنبية:

114. Adams, G. R. et al. (1989). Objective measure of Ego-Identity status: a reference manual. (Available from Adams, G. R. , University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada).
115. Berger, K. S. (2001). The Developing Person Through Life Span. Fifth edition. New York. Worth Publisher.

116. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.
117. Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: Norton
118. Erikson, E. H. ,(1964) Memorandum on identity and Negro youth J. 13 Soc. Issues. ,20 (4). 29-42.
119. Erikson, E. H. (1985). The life cycle completed. New York: Norton.
120. Hawely, G. A. (1988). Measures of Psychosocial Development: Professional Manual. Psychosocial Assessment Resources, Inc.
121. Marcia, J. (1966). Development and validation of Ego-Identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 5: 551-558.
122. Markstrom, C. A., Sabino, V. M., Turner. B., & Berman, R. C. (1997). The Psychosocial Inventory Of ego strength: Development and assessment Of a new Eriksonian.
123. Mendel, (1993) . the relationship of low family support depression and peer smoking to adolescent tobacco use clinical nove VOL (54) No (55).
124. Wang, M ., Haertel, G., and Walberg, H., (1994), Whal Helps Students Learn? Educational Leadership 57 (4), 74-79.
125. Waterman A. S. and Waterman, C. K. (1972) Relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior: A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. Developmental Psychology, 6, 1: 179.
126. William Hansen (1989) . cigarette smoking onset among high school students Reacarch presented at the annual convention of the American psychological association .
127. Wolfgang, C., (1995), Solving Disccipline Problemss. M A Needham Hights., Al-Iyn and Bacon.

الملاحق

مقياس النمو النفس - اجتماعي.

المقياس الموضوعي لتشكّل هويّة الأنا.

خطاب الجامعة لإدارة التربية والتعليم.

خطاب إدارة التربية والتعليم للمدارس.

أسماء المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها.

مقياس النمو النفس - اجتماعي

مقاييس حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون

تقنين

الدكتور حسين عبدالفتاح الغامدي

أستاذ النمو والشخصية المشارك

قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى

٢٠٠٨

مقياس النمو النفس-اجتماعي
مقاييس حل أزمات النمو وفق نظرية أريكسون

فيما يلي ١١٢ عبارة يستخدمها الناس في بعض المواقف لوصف أنفسهم. أمل قراءة كل عبارة منها وتحديد مدى انطباقها عليك، ثم ضع إشارة X في المكان المحدد وفقا للمعيار التالي:

تتطبق تماما	تعني أن العبارة تنطبق عليك دائما وفي جميع الظروف والمواقف. (١٠٠٪ تقريبا)
تتطبق غالبا	تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة كبيرة وفي غالبية المواقف. (فوق ٧٥٪)
تتطبق أحيانا	تعني أن العبارة تنطبق عليك بدرجة متوسطة (بين ٢٥٪ و ٧٥٪ من المواقف).
تتطبق نادرا	تعني أن العبارة لا تنطبق عليك في الغالب أو أنها تنطبق بدرجة نادرة فقط (أقل من ٢٥٪ من المواقف).
لا تنطبق مطلقا	لا تنطبق عليك أبدا (٠٪)

رقم	العبارة	تتطبق تماما	تتطبق غالبيا	تتطبق أحيانا	تتطبق نادرا	لا تتطبق مطلقا
١	هادئ و سهل الطبع ولا أميل إلى التوتر					
٢	لا أحب المغامرة، وأفضل القيام بما جربه الآخرون وأشب نجاحا.					
٣	توصلت إلى تحديد اتجاهاتي التي اعتقد أنها تناسبني حول القضايا المهمة في حياتي مثل المهنة والعائلة والسياسة....الخ.					
٤	اشعر بالضجر والملل.					
٥	اشعر بالكفاية والاستقلالية. أو كما يقال (أقف على قدمي).					
٦	لا أستطيع التركيز، و يمكن تشتيتي بسهولة.					
٧	عطوف ومتفهم للآخرين.					
٨	أعتقد بأن فرص الحياة الجيدة قد فاتتني.					
٩	الأشياء الجميلة لا تدوم.					
١٠	لا اكتفي بما حققت، وأبادر دوما لتحقيق مشاريع جديدة .					
١١	لست متأكد من صحة قناعاتي الأساسية في الحياة.					
١٢	أحب الاهتمام بالآخرين والأشياء.					
١٣	أميل إلى لخجل و يمكن إرباكي بسهولة .					
١٤	لدي رغبة قوية في التعلم وتنمية مهاراتي.					
١٥	لا أحب الأعمال المشتركة، وأفضل إنجاز ما أكلف به بمفردي.					
١٦	أؤمن بأن احترام كرامة الإنسان حق لجميع الناس.					
١٧	بصفة عامة، أميل إلى الثقة في الآخرين.					
١٨	يصعب علي المبادرة بإنجاز أعمالي، وأميل إلى التردد والتأجيل.					
١٩	لدي رؤية واضحة عما أريد من الحياة.					
٢٠	الجيل الجديد فاشل.					

رقم	العبارة	تتطبق تماما	تتطبق غالبا	تتطبق أحيانا	تتطبق نادرا	لا تتطبق مطلقا
٢١	أقوم باتخاذ قراراتتي بنفسى.					
٢٢	استسلم أمام المصاعب بسهولة.					
٢٣	أشارك القريبين منى فى أفكارى ومشاعرى الخاصة جدا.					
٢٤	مُحمّل بمشاعر الندم نتيجة لأخطاء لم يعد بإمكانى إصلاحها.					
٢٥	نعيش فى عالم قاس وبارد لا يبعث على الشعور بالثقة والأمن.					
٢٦	أحرص على تحديد أهدافى وخططى قبل البدء فى العمل.					
٢٧	فى الحقيقة لدى الكثير من التناقضات.					
٢٨	انخرط فى خدمة ورعاية الآخرين.					
٢٩	لا أستطيع أن أكون تلقائيا وعلى طبيعتى من غير تكلف.					
٣٠	أعمل بجد ومثابرة.					
٣١	أميل إلى الاحتفاظ بمشاعرى لنفسى ولا أعبّر عنها لأحد.					
٣٢	أؤمن بأن الحياة وحدة متكاملة من أحداثها الحلوة والمرّة.					
٣٣	متفائل، وأعيش على الأمل.					
٣٤	أميل كثيرا إلى تأجيل أو تجنب القيام بفعل ما يجب القيام به.					
٣٥	أدافع عما أعتقد، حتى لو اضطررتى ذلك لمواجهة المصاعب.					
٣٦	لم أصل إلى المكان المناسب فى هذه الحياة، ولم أحقق أى شيء.					
٣٧	أنجز الأشياء بطريقتى حتى لو لم يوافق عليها الآخرون.					
٣٨	أشعر أننى أقل من الآخرين فى معظم الجوانب.					
٣٩	أشاركنى الآخرون من حولى معظم أفكارهم ومشاعرهم.					
٤٠	أتمنى لو أعيش حياتى بطريقة مختلفة عما هى الآن.					
٤١	لا أثق فى الآخرين فغالبا ما يخيبون أملى.					
٤٢	أبادر بإنجاز ما يجب إنجازه من أعمال دون تأجيل.					
٤٣	فجوه كبيرة بين من أنا فى الواقع وما أُرغب أن أكون عليه.					

رقم	العبارة	تطبق تماما	تطبق غالباً	تطبق أحياناً	تطبق نادراً	لا تطبق مطلقاً
٤٤	أنهمك في تحقيق إبداعات مميزة في الحياة.					
٤٥	عنيد ومتصلب.					
٤٦	كفاء وقادر في عملي.					
٤٧	على ما يبدو لا يوجد من يفهمني.					
٤٨	راضٍ عن حياتي فقد كانت كما يجب أن تكون					
٤٩	الأشياء الجيدة تستحق الكفاح والانتظار.					
٥٠	قاسٍ، وأعاني من تأنيب الضمير.					
٥١	وجدت مكاني المناسب في هذا العالم.					
٥٢	اتسم بالذاتية، واهتم بتحقيق رغباتي أكثر من أي شيء آخر.					
٥٣	أتمتع بالاستقلالية وأستطيع فعل ما أُرغب فعله.					
٥٤	اقتصر فقط على فعل ما هو ضروري أو ما يجب فعله.					
٥٥	أشعر بالسعادة في علاقاتي الحميمة.					
٥٦	أشعر بأنني فقدت أهميتي.					
٥٧	بصفة عامة لا أثق بالآخرين.					
٥٨	أحب تجريب واختبار الأشياء الجديدة.					
٥٩	لست على ثقة مما سأفعله في حياتي.					
٦٠	لدي اهتمام عميق بقيادة وتوجيه الجيل الجديد.					
٦١	أراقب نفسي بشدة، ولا أتصرف بتلقائية في الكثير من المواقف.					
٦٢	فخور بمهاراتي وقدراتي.					
٦٣	حقيقة لا ابدى تعاطفاً مع من حولي، وتتسم علاقتي بالبرود.					
٦٤	أشعر بالرضا عن حياتي وأشعر أن لها معنى.					
٦٥	نبيل مع الآخرين.					
٦٦	أشعر بأنني مقيد ومُكبَّل، وغير قادر على المبادرة بفعل شيء.					

رقم	العبارة	تطبيق تماما	تطبيق غالبا	تطبيق أحيانا	تطبيق نادرا	لا تطبيق مطلقا
٦٧	يرانى الآخرون بالصورة الجميلة التي أرى نفسي عليها.					
٦٨	لا أشارك في الحياة بفاعلية.					
٦٩	لا أسيطر على أحد ولا يسيطر احد علي.					
٧٠	أشعر بان مستوى إنجازي غير جيد.					
٧١	تقوم علاقاتي القوية والحميمية على تبادل الأخذ والعطاء.					
٧٢	أشعر بان الحياة سيئة و مثيرة للاشمئزاز.					
٧٣	الحياة تدفعني للتشاؤم وضعف الأمل.					
٧٤	طموح ومبادر لتحقيق ما أنشده من أهداف.					
٧٥	لم أجد مكاني المناسب في الحياة.					
٧٦	أقوم بمسؤولياتي وما علي فعله للمساهمة في بناء عالم أفضل.					
٧٧	لدي شعور بالقلق والضغط، وعدم القدرة على أن أكون حرا وتلقائيا.					
٧٨	التزم بالعمل الذي أقوم به حتى أنجزه.					
٧٩	أتفادى أي التزامات نحو الآخرين .					
٨٠	اشعر بانتمائي إلى الإنسانية بماضيها وحاضرها ومستقبلها.					
٨١	أرى أنني محل ثقة ، والآخرون فعلا يثقون بي.					
٨٢	أميل إلى السلبية، و عدم المغامرة.					
٨٣	لي شخصيتي المختلفة، واقدر اختلافي وتقديري.					
٨٤	اشعر بالركود والكسل وقلة النشاط.					
٨٥	أدير حياتي بنفسي، ولا اعتمد على الآخرين في توجيهها.					
٨٦	افتقد الطموح.					
٨٧	اشعر بأن الآخرين من حولي يفهموني ويقدرّون ومشاعري.					
٨٨	لا أمل في حل مشكلات العالم.					
٨٩	اشعر بان الآخرين يستغلونني.					

رقم	العبارة	تطبيق تماما	تطبيق غالباً	تطبيق أحياناً	تطبيق نادراً	لا تطبيق مطلقاً
٩٠	أنا شخص مغامر.					
٩١	كل شيء غامض حولي، لا اعرف ماذا أريد، وإلى أين اتجه.					
٩٢	أحاول أن أساهم في الحياة بشيء ذي قيمة.					
٩٢	أميل إلى التردد والشك .					
٩٤	حصلت على جوائز أو تقدير على إنجازي.					
٩٥	لدي الكثير من المعارف، ولكن لا يوجد صديق حقيقي.					
٩٦	لن أغير طريقة حياتي لو كان بإمكانني أن أعيشها مرة أخرى.					
٩٧	أثق في قدرتي على التحكم في نزعاتي وغرائزي .					
٩٨	لدي شعور شديد بالذنب.					
٩٩	مقتنع بأن أكون كما أنا بقيمي وأهدأ في التي حددتها لنفسني.					
١٠٠	أعيش حياة خمول بلا فاعلية حقيقة، كائن موجود فقط.					
١٠١	قادر على أن أكون نفسي من غير تصنع.					
١٠٢	العمل مهم في حياتي ، وأشعر بالضيق من غيره.					
١٠٣	أقف إلى جانب أصدقائي عندما يحتاجوني.					
١٠٤	وضع الجنس البشري يدعو غلى اليأس.					
١٠٥	حذر دوما من غدر الآخرين.					
١٠٦	المبادرة تساعدني على التقدم والنجاح.					
١٠٧	اعمل على اكتشاف هويتي.					
١٠٨	أجد دوما طرقاً جديدة للإنجاز الذاتي والإنتاجية وتحقيق الذات.					
١٠٩	يمكن السيطرة علي بسهولة.					
١١٠	مثابر وأنجز الكثير.					
١١١	تقلقني العلاقات الحميمة، وأشعر أنها مسئولية لا تحتمل.					
١١٢	أشعر بالرضا عن حياتي وعملي وإنجازاتي.					

المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا

**نسخة مقننة على الذكور في سن المراهقة والسباب
بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**

تقنين

الدكتور حسين عبدالفتاح الغامدي

قسم علم النفس، كلية التربية

جامعة أم القرى

١٤٢٢هـ الموافق ٢٠٠٢ م

رقم	مواقف	مواقف	مواقف	مواقف إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
٣٣	ربما أكون قد استغرقت بعض الوقت لتحديد المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريد الالتحاق بها بشكل دائم، ولكني الآن اعترف تماماً بطبيعة المهنة (أو نوع الدراسة المطلوبة لها) التي أريدها.						
٣٤	أعتقد أنني أجهل بعض المسائل الدينية، ولذا فهي غير واضحة لي الآن ، مما يجعلني أغير وجهة نظري عن الصواب والخطأ أو الحال والحرام بشكل دائم.						
٣٥	لقد استغرقت بعض الوقت لتحديد دور (مستويات) الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية أو الحياة العملية العامة، إلا أنني أخيراً حددت الدور الذي يناسبني تماماً.						
٣٦	في محاولة مني لتحديد وجهة نظر (فلسفة أو أسلوب) مقبولة عن الحياة ، أجد نفسي مشغولاً في مناقشات مع الآخرين ومهتماً باكتشاف ذاتي.						
٣٧	اختر الأصدقاء الذين يوافق عليهم والداي فقط.						
٣٨	أحب دائماً ممارسة الأنشطة الترويحية التي يمارسها والدي و والدي (أو أحدهما) ، ولم أفكر جدياً في شيء غيرهما.						
٣٩	تعاملني مع الجنس الآخر مقيد بما تسمح به الثقافة والدين وما تعلمته من والداي.						
٤٠	لقد بحثت في أفكار حول القضايا السياسية والاجتماعية ، وأعتقد أنني اتفق مع والداي في بعض الأفكار دون أخرى.						
٤١	لقد حدد والدي (أو أحدهما) من وقت طويل المهنة (أو الدراسة) الذي يريدونه لي، و ها أنا اتبع ما حدده لي سابقاً.						
٤٢	ربما يكون قد دار بذمني مجموعة من الأسئلة عن قضايا الإيمان أو مدى شرعية بعض الشعائر ، إلا أنني أقهر جيد ما أؤمن به الآن.						
٤٣	لقد فكرت كثيراً وما زلت أفكر في الدور المناسب الذي يلعبه الرجل والمرأة كزوجين أو في الحياة العامة، وما زلت أحاول اتخاذ قراري المناسب في هذا الصدد.						
٤٤	إن وجهة نظري والداي (أو أحدهما) في الحياة تناسبني بشكل جيد ولا احتاج لغيرها.						
٤٥	لقد كونت علاقات صداقة عديدة ومتنوعة، وأصبح لدي فكرة واضحة عما يجب أن يتوفر في صديقي من صفات.						
٤٦	بعد ممارسة العديد من الأنشطة الترويحية ، تمكنت من تحديد ما استمتع به حقاً سواء بفردني أو بصحبة الأصدقاء.						
٤٧	ما زال أسلوبني في التعامل مع الجنس الآخر يتطور ، ولم اصل إلى أفضل أسلوب بعد.						
٤٨	لست مقتنعاً بأفكاري حول كثير من القضايا السياسية والاجتماعية ، و أحاول تحديد ما يمكنني الاقتناع به.						

رقم	المادة					
	موافق تماما	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقا
٤٩						١
	لقد استغرقت وقتا طويلا في تحديد توجهي المهني (اختيار المهنة المناسبة أو مجال التعليم المطلوب لها)، ولكني الآن متأكد من سلامة اختياري وراضي عنه تماما.					
٥٠						
	أمارس الشعائر الدينية بنفس الطريقة التي يمارسها الدي وأسرتي، و أعتقد صحة ما يعتقدون، وليس لي رأي مخالف حول ما هو شرعي أو بدعي في هذه الشعائر.					
٥١						
	توجد طرق كثيرة لتقسيم المسئوليات بين الرجل والمرأة في الحياة العامة أو بين الزوج والزوجة، وقد فكرت في هذا الأمر كثيرا، وأعرف الآن الطريقة المناسبة.					
٥٢						
	أعتقد أنني من النوع الذي يحب الاستمتاع بالحياة عموما، و لا أعتقد أن لي وجهة نظر (فلسفة) محددة في الحياة.					
٥٣						
	ليس لدي أصدقاء مقربين، و لا أبحث عنهم الآن. إنني فقط أحب أن أجد نفسي محاطا بمجموعة كبيرة من الناس.					
٥٤						
	لقد مارست أنشطة تروحية متنوعة على أمل أن أجد منها في المستقبل نشاطا أو أكثر يمكن أن أستمع به.					
٥٥						
	أعرف تماما الأسلوب الأمثل للتعامل مع الجنس الآخر، والشخص الذي سوف أعامله.					
٥٦						
	لم اندمج في القضايا السياسية والاجتماعية بدرجة كافية تمكني فهم هذه القضايا وتكوين وجهة نظر محددة في هذه الناحية.					
٥٧						
	لم أستطع إلى الآن تحديد المهنة التي تناسبني أو مجال التعليم المطلوب لها، لان هناك احتمالات عديدة من هذه الناحية، ولكنني أحاول جاهدا تحديد ما يناسبني.					
٥٨						
	لم أسأل نفسي حقيقة حول بعض الشعائر الدينية ومدى شرعيتها (أصل أم بدعة)، ولكنني أقبل ما يفعلوه والداي.					
٥٩						
	لا أفكر في أوار ومسؤوليات الرجل والمرأة في العلاقة الزوجية، أو الحياة العامة لان الآراء حول هذه القضية مختلفة.					
٦٠						
	بعد تفكير عميق، تمكنت من تكوين فلسفتي الخاصة في الحياة، وتمكنت من تحديد نط الحياة الملثم لي.					
٦١						
	لا اعرف بعد أي نوع من الأصدقاء يناسبني، لاني مارلت أحاول تحديد معنى الصداقة.					
٦٢						
	أخذت أنشطتي التروحية عن والداي، ولم أمارس أو أهرب غيرها.					
٦٣						
	لا أتعامل مع الأشخاص من الجنس الآخر إلا في حدود ما يسمح به والدي.					
٦٤						
	لدى الناس من حولي أفكارا ومعتقدات سياسية واجتماعية تتعلق ببعض القضايا مثل حقوق الأقليات المسلمة، والعلاقات الدولية أو الإيمان، وأنا اتفق دائما معهم في هذه الأفكار.					



المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

سلمه الله

سعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة محايل عسير

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

نفيد سعادتكم بأن الطالب / محمد بن عبده آل جابر ، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير - بقسم علم النفس ، ويرغب الطالب القيام بتطبيق المقاييس على طلاب المرحلة الثانوية لاستكمال بحثه العلمي للدراسة التي بعنوان : (النمو النفس اجتماعي للأنثى وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية " دراسة مقارنة على عينه من المشكلين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية)

آمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمته نحو تطبيق المقاييس الخاصة بدراسته .

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ؛؛؛

عميد كلية التربية

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

مدير الشؤون الإدارية
مكتبه

وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بالمحافظات
قسم الاتصالات الإدارية
رقم القيد: ٢١٢٢١
تاريخه: ١٤/١٨
المشروعات: ١٤٣٠

الرقم: ١/٨٣٠ التاريخ: ١٤٣٠/١٤/١٨ المشروعات: استبانه

مطابع جامعة أم القرى

الرقم: ١٦٢/٣١٢٢١
التاريخ: ١٤١٨
المرفقات:



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
إدارة التربية والتعليم بمحافظة محايل
التطوير والتخطيط التربوي

وفقه الله

المكرم مدير ثانوية

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إشارة خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى رقم ١/٨٣٠ في ١٤٣٠/٤/٢ هـ
حول قيام الأستاذ/ محمد عبده آل جابر أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير
بقسم علم النفس لاستكمال بحثه للدراسة التي بعنوان (النمو النفس اجتماعي للأنا
وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية " دراسة مقارنة على عينه من المشكلين والعاديين من
طلاب المرحلة الثانوية في محافظة محايل التعليمية.

نأمل التكرم بتسهيل مهمته نحو تطبيق المقاييس الخاصة بدراسته.

وتقبلوا خالص التحايا

مدير التربية والتعليم للبنين بمحافظة محايل

د/ حسن بن إبراهيم إدريس

سنتراال الإدارة ٠٧٢٨٥٠١٠٣ - ٠٧٢٨٥٠٨٢٠ - ٠٧٢٨٥٢٠٣٩ : فاكس ٠٧٢٨٥٠١١٢ : ٠٧٢٨٥٠١١٢

المدارس التي تم إجراء الدراسة فيها في محافظة محايل التعليمية:

م	اسم المدرسة
١	ثانوية محايل
٢	ثانوية ابن الهيثم
٣	ثانوية أسامة بن زيد
٤	ثانوية اليمامة
٥	ثانوية الملك عبدالله
٦	ثانوية عبدالرحمن بن عوف
٧	ثانوية الإمام النسائي
٨	ثانوية ابن سيرين
٩	ثانوية الملك سعود
١٠	ثانوية محمد بن عبد الوهاب
١١	ثانوية الإمام الأوزاعي
١٢	ثانوية شرحبيل بن حسنة
١٣	ثانوية الفلاح
١٤	ثانوية الأندلس
١٥	ثانوية حكيم بن حزام
١٦	ثانوية الإمام نافع